جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط

دراســـــات

مجلّة دولية محكّمة

العدد: 33
ديسمبر 2014

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دولية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلّة دراسات - العدد : 33 - ديسمبر 2014

مجلة دراسات - العدد : 33 - ديسمبر 2014

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الأنجليزية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخّص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلـة دراسات - العدد : 33 - ديسمبر 2014

فهرس المحتويات

قراءة تحليلية مقاصدية في ولاية الشركة في عقد الزواج

د.رقية طه العلواني

أستاذ مشارك بجامعة البحرين

الملخص:

تعد مسألة الولاية في عقد النكاح من قبيل القضايا التي تدخل فيها وتتباين الأعراف، الأمر الذي يستدعي من الباحثين المعاصرين اليوم، الاهتمام بدراستها بموضوعية لتفهم مقاصد الحكم والتأكد من كيفية تحقيقه في الواقع ضمن الفهم المآلي للولاية في الأسرة. وتزداد أهمية ذلك اليوم في خضم المستجدات الواسعة التي تمر بها المرأة والأسرة منها ما يتعلق بطبيعة العلاقات الأسرية، ومنها ما يتعلق بظرفية البيئة إلى غير ذلك من مستجدات.

Abstract

The question of jurisdiction in marriage, is involving different customs, which calls for a special attention from our contemporary researchers today, which must be more focused on goals and *Maqasid al-hukum*. This is more important today in the midst of vast developments and changes affecting women and family, including the nature of family relations, and situational environment to other developments.

مقدمة

تحتل الأعراف والظرفية الزمانية والمكانية حيزا واسع النطاق في مجال الأحكام والتنظيمات البشرية. وعلى هذا راعت الشريعة الإسلامية أعراف الناس وظروف معيشتهم وتغير أحوالهم وبيئاتهم، كما راعت ظروف المكلفين وأحوالهم، فجاءت أحكامها بعيدة عن المثالية والتنظير أقرب ما تكون إلى الواقعية والتوازن. إلا أنها حددت الإطار العام الذي لا ينبغي أن تتجاوزه تلك الأعراف البشرية مهما بلغت درجة قوتها في النفوس والمجتمعات. فأبقت على الأعراف الموافقة لتعاليم الشرع وابتنت على بعضها الأحكام، وأتت على ما خالف الشرع بحكمة وروية وتبصر.

كما ترك الشارع الحكيم للناس الحرية في الحكم على الكثير من عاداتهم وأعرافهم في إطار ما وضع من ضوابط وشروط لقبول أي عرف أو ردّه، ومن هذا القبيل ما تعارف عليه العلماء فيما بينهم من الشروط العامة لقبول الأعراف من عدم مخالفتها للنصوص الشرعية القطعية، وأن تكون مُنشئة قبل ورود حكم الشارع...الخ ذلك من شروط بسطها العلماء في مؤلفاتهم عن العرف[1].

وتعد مسألة الولاية في عقد النكاح (التي تتناولها هذه الدراسة) من قبيل القضايا التي تدخل فيها وتتباين أعراف المجتمعات وظروف الناس وأحوالهم ومجتمعاتهم بدرجات متفاوتة. الأمر الذي يستدعي من المجتهدين المعاصرين والباحثين اليوم، الاهتمام بذلك ودراسته بتجرد وواقعية لتفهم مناط الحكم في الولاية والتأكد من كيفية تحقيقه في الواقع ضمن الفهم المقاصدي والمآلي للولاية في مؤسسة الأسرة. كما يستدعي الأمر الاهتمام بمآلات تلك الأحكام وتطبيقاتها كما كان يفعل كثير من الفقهاء الأفذاذ في عصورهم ومجتمعاتهم.

[1]- رقية طه العلواني، أثر العرف في فهم النصوص..قضايا المرأة أنموذجا، دار الفكر، دمشق، 2003م.

وتتجلى أهمية هذا النوع من القراءة والتحليل من ناحية تأثر الكثير من الأحكام الاجتهادية والآراء الفقهية بمقتضيات الخلفيات العرفية والإسقاطات البيئية، بما يحتم إعادة النظر والتمييز بين ما يقوم من أحكام على العرف وما يكون ثابتا غير قابل للتغير وفق تغير الأعراف من جهة وبين مآلات ذلك كله ضمن المناخ العام والمستجدات المتسارعة وعلى بصيرة من مقاصد التشريع فيما يتعلق بأحكام الأسرة وفقهها.

إذ أن إغفال النظر في ذلك أو التساهل في شيء منه، يمكن أن يسوق إلى الوقوع في إشكاليات اجتماعية ومفاسد أسرية تصادم مقاصد التشريع وطبيعتها المبنية على فهم الواقع.

من هنا تأتي أهمية هذه الورقة فمسألة الولاية في عقد النكاح يتم طرحها اليوم في خضم مستجدات واسعة النطاق؛منها ما يتعلق بطبيعة العلاقات الأسرية، ومنها ما يتعلق بظرفية البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المكلف إلى غير ذلك من أمور ومستجدات.

الأمر الذي يضع على كاهل الباحث في هذه المسألة ومثيلاتها محاولة الخروج بقراءة تحليلية مقاصدية تروم الوقوف على المآلات والنتائج المتوقعة التي يمكن أن تترتب على تنزيل هذا الحكم الفقهي أو ذاك في ضوء فهم تحقيق مناط الحكم في الواقع المتنوع المتعدد الإشكاليات والاحتياجات وكيفية تنزيله ومقاصد التشريع في ضوء الأدلة الواردة في المسائل من الكتاب والسنة الصحيحة وفهمها.

حيث أن تغييب هذه الأبعاد عند النظر في ذلك يمكن أن يصبح مدعاة للعبث بالأحكام الشرعية من قبيل سوء الفهم أو خلل التنزيل وزيغ التطبيق ومن ثم إقصاء تغييب مقاصد الشرع فيها.

فالفقه جهد بشري يروم معالجة الواقع لمختلف إحداثياته وأبعاده المتشعبة، لا تقديم قوالب نمطية جاهزة يتم تطبيقها وتنزيلها في مختلف البيئات والأحوال وواقع المكلفين وأحوالهم والمآلات المترتبة على تركيبها في هذا المجتمع أو ذاك دون استيعاب ذلك بالدراسة الواقعية والمعالجات التطبيقية الجماعية.

وقد تناولت الورقة ولاية الشركة في عقد النكاح ضمن الإطار المصطلحي المفاهيمي، والإطار الفقهي ومناط الحكم فيه، والإطار المقاصدي المآلي للخروج بمقترح للمعالجة وفق المحصلة النهائية لذلك التقصي والتتبع.

أولا: الإطار المصطلحي والمفاهيمي للولاية

الولاية في اللغة: مأخوذة من الفعل الثلاثي (ولي) يقال: ولي الشيء وولي عليه وَلاية وولاية، والواو واللام والياء: أصل صحيح يدل على القرب والدنو، يقال: تباعد بعد وَلْي، أي: قُرْب، وجلس مما يليني، أي: يقاربني[1].

والوَلاية بفتح الواو، بمعنى النصرة، والتولي، ومنه قوله تعالى:﴿**مَا لَكُمْ مِنْ وَلَايَتِهِمْ مِنْ شَيْءٍ**﴾[2]، وبكسرها: السلطان والخِطة والإمارة والملك والبلاد التي يتسلط عليها الوالي، أو الفتح للمصدر، والكسر للاسم؛ لأنه اسم لما توليته وقمت به في الأمور[3].

يقول ابن الأثير رحمه الله: "وكأن الولاية تشعر بالتدبير والقدرة والفعل، وما لم يجتمع ذلك فيها لم ينطلق عليه اسم الوالي"[4].

---

[1]– انظر: معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، بيروت: دار الجيل، 1411هـ، مادة ولي، 141/6. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1407، مادة "ولي"، ص1732.

[2] – سورة الأنفال، 72.

[3] – محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، بيروت، بدون تاريخ، مادة ولي، ج8، ص 4290.

[4] – ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، ت: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، دار الباز، مكة المكرمة، بدون تاريخ، ، مادة "ولي(5/227)

والولي - فعيل بمعنى فاعل، من وليهُ: إذا قام به، وتولى أمره، وأعانه، ونصره وأحبه، ومنه قوله تعالى: ﴿**اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا**﴾أي: نصيرهم وظهيرهم ويتولاهم بعونه وتوفيقه[1].

يتبين مما سبق أن مصطلح الولاية في اللغة يرجع إلى معان كثيرة، من أهمها: الحب، والنصرة، والسيادة، والقدرة، والتدبير، فهي كلمة تستعمل فيما يحتاج إلى تدبير وقدرة وعمل ناشئ عن نصرة، سببها معتبر، كالقرب والمحبة والحلف ونحو ذلك.

أما في الاصطلاح: فقد اختلفت التعاريف ولعلّ من أشهرها ما جاء في موسوعة المفاهيم: القدرة على مباشرة التصرف من غير توقف على إجازة أحد. وهي سلطة شرعية تجعل لمن تثبت له القدرة على إنشاء العقود والتصرفات وتنفيذها بحيث تترتب آثارها الشرعية عليها بمجرد صدورها[2].

والولاية على نوعين؛ ولاية قاصرة، وولاية متعدية. فالولاية القاصرة هي: قدرة الشخص شرعا على إنشاء التصرف الصحيح النافذ على نفسه. والولاية المتعدية هي قدرة الشخص شرعا على إنشاء التصرف الصحيح النافذ لغيره. والولاية المتعدية أيضا قسمان: ولاية على المال، وولاية على النفس. والولاية على الزواج هي من باب الولاية على النفس.

والولاية على النفس: سلطة يملكها الولي على المولى عليه؛ تخوله الحق في: تزويجه، وتأديبه، وتعليمه، وتطبيبه، والعناية به في كل ما تحتاجه نفسه مادام تحت الولاية شاء المولى عليه ذلك أم أبى، وذلك توفيرا لمصلحة المولى عليه نفسه.[3]. فيدخل فيها الولاية الخاصة بالزواج.

ومن الملاحظ على كثير من التعاريف استعمال لفظة سلطة، والبعض يؤكد أنها سلطة شرعية والبعض يكتفي بالقول بأنها سلطة تمكّن صاحبها من مباشرة العقود وترتب آثارها عليها دون توقف على إجازة أحد.

في حين أن القرآن الكريم يقف موقفا حاسما ضد التسلط بكل أنواعه وأشكاله وعلى هذا جاءت لفظة الولاية بخلاف مصطلح السلطة، لما يضفيه من إسقاطات لمعاني التسلط واستعمال القوة، فالأشبه بروح الإسلام هو اصطلاح الولاية؛ لما فيها من معاني الرعاية والاهتمام والتوجيه.

وهذا المعنى المتقدم ينسحب انسحاباً كلياً على مقصود الولاية الخاصة، إذ هي في الحقيقة أشد حاجة - من الوظيفة العامة - إلى معاني الاهتمام والرعاية والتوجيه لأجل قوة سببها، إذ أن "الولاية الخاصة أقوى من الولاية العامة"[4].

وعلى هذا تنّبه العديد من المعاصرين لضرورة التفرقة والدقة في استعمال اللفظة، فمصطلح الولاية يتضمن القدرة والتدبير على نحو يشمل النصح لها وتحقيق مصالحها وحاجاتها والرفق بها[5].

---

[1] – انظر المراجع التالية: أبو عبدالله محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن،بيروت، دار الكتب العلمية، 1408هـ، ج184/3. أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود شاكر، دار التربية والتراث، مكة المكرمة، بدون، ج424/5. وانظر أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي، البحر المحيط، اعتنى به: زهير جعيد، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، بدون تاريخ، ج618/2.

[2] – http://www.elazhar.com/mafaheemux/28/14.asp

[3] –انظر: الأحوال الشخصية للدكتور أحمد الحجي الكردي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ط 7، ص72.

[4] – انظر: نمر بن محمد الحميداني، ولاية الشرطة في الإسلام دراسة فقهية تطبيقية، دار عالم الكتب للطباعة والتوزيع، الرياض، الطبعة الثانية، 1994م، ص 16.

[5] – فؤاد عبد المنعم أحمد، شيخ الإسلام ابن تيمية والولاية السياسية الكبرى، دار الوطن، الرياض، 1417هـ، ص 98. وابن تيمية رحمه الله من أبرز من استعمل الولاية بمعنى الوظيفة ذات المسئوليات.

من هنا تؤكد الدراسة أهمية الاهتمام بمعاني الرعاية والنصح والمشورة وتضمينها في تعريف الولايات الخاصة تحديدا ومنها الولاية في عقد الزواج وكذا العامة.

أما مفهوم الولاية في القرآن فهو من المفاهيم الشائعة في القرآن الكريم وتدور معانيه حول:

- الصاحب من غير قرابة كما في قوله تعالى:﴿**مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُّرْشِدًا**﴾سورة الكهف/17. يعني صاحبا مرشدا.

- الولي يعني القرابة كما في قوله تعالى:﴿**فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ**﴾ سورة فصلت/34. يعني قريبا.

- الولي يعني العون والنصير كما في قوله تعالى:﴿ **ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ مَوْلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَأَنَّ الْكَافِرِينَ لا مَوْلَى لَهُمْ**﴾سورة محمد/11.

- الولي يعني الناصح كما في قوله تعالى:﴿**لا يتخذ المؤمنون الكافرين أولياء من دون المؤمنين**﴾ آل عمران/28. يعني في النصيحة.

وهنا يتضح أن الولاية ترتبط بسلسلة من المفاهيم الإيجابية الأخرى: إيمان، نصرة، محبة، قرب، عون، نصح، حماية، كفاية.

من هنا جاء قوله صلى الله عليه وسلم:" ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الأعظم الذي على الناس راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم والخادم راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"1.

والحديث استعمل مصطلح الرعاية الواسع الذي يتضمن الولاية والمسئولية بأبعادهما المتعددة بحسب الموقع المناط بكلفرد وفق فهم معنى الجماعية المأمور به شرعا لا وفق مفهوم الفردية والاستبداد بالرأي المرفوض شرعا وعرفا.

فدلَّ الحديث دلالة ظاهرة علىوجوب قيام كل فرد من أفراد المجتمع بالأعمال المنوطة بعنقه، وأنه مسؤول عن ذلك -حَفِظ أم ضيَّع - سواء أكانت مسؤوليته عامة أم خاصة، كبيرة أم صغيرة.والسبب - في كل ما تقدم - أن المقصود من الولايات جميعاً، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحكيم كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم في الأمور كلها صغيرها وكبيرها، وإيجاد مجتمع يكون فيه أصحاب الولايات - مهما كبرت أو صغرت - أسوة حسنة لمن ولاهم الله أمرهم، فتراهم يحرصون على أن يؤدوا واجبهم أكثر مما يحرصون على طلب حقوقهم. ينظرون إلى الولاية على أنها تكليف لا تشريف، ويبتهلون إلى الله أن يسددهم ويعينهم على تحمل العبء الملقى على عاتقهم، وهكذا يتكوَّن المجتمع الصالح، الذي ينشده الإسلام.2

وعن معقل بن يسار رضي الله عنه قال سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "مَا مِنْ عَبْدٍ اسْتَرْعَاهُ اللَّهُ رَعِيَّةً فَلَمْ يَحُطْهَا بِنَصِيحَةٍ إِلَّا لَمْ يَجِدْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ" رواه البخاري.

وهو أمر يشير إلى مسألة في غاية الأهمية أن الولاية في القرآن سلسلة من الالتزامات والوظائف والواجبات وليست مجرد سلطة أو قدرة على تنفيذ أو نفاذ أمر معين. الأمر الذي يترتب عليه أهمية تضمين تعريف الولاية لتلك المعاني من خلال دورها الوظيفي أولا ومن ثمّ تضمينه صلاحيات بحكم الدور وعلى أساس اعتباره والقيام به.

---

1 – رواه البخاري في «صحيحه» كتاب النكاح. باب ﴿ يا أيها الذين أمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً ﴾.

2 – الحميداني، مرجع سابق، ص 141

ومن الأولى أن تظهر تلك المعاني في تعريف الولاية في عقد النكاح لئلا يقع اللبس والتوهم بأن تلك الولاية تشريع لانفراد الولي بالرأي في عقد الزواج وإنفاذه، لما لهذا الفهم من مغايرة لواقع الحكم الشرعي ومقاصده.
وهنا يأتي دور التنشئة الاجتماعية تلك العملية التي يتحول بها الإنسان من فرد إلى شخص يكتسب الصفات الحضارية والاجتماعية ويفهم الأدوار الاجتماعية المطلوبة ويتكيف مع ثقافته وبيئته[1].
إذ ينبغي الاهتمام بتوجيه مفاهيم الولاية والرعاية والتواصل داخل الأسرة منذ فترات الطفولة المبكرة من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة، فالأسرة هي المحضن الأول الكفيل بنقل الأوامر والقواعد المثالية للضبط الاجتماعي إلى الأبناء وتعليمهم ما يتوقع منهم في المواقف الاجتماعية المختلفة وتشكيل علاقاتهم الاجتماعية[2]، حتى تصبح الولاية في الأسرة مكونا وظيفيا أساسيا يقوم به الأفراد ويحكم علاقاتهم الأسرية كافة، فكل يرعى الأخر لتصبح الأسرة أول وأهم دار رعاية في المجتمع والأمة، يمارس الأفراد من خلالها كافة أشكال التكافل والتكامل في ظل غياب مفاهيم التسلط والصراع والأثرة المنهي عنها شرعا.
والولاية عند الفقهاء على نوعين؛ ولاية اختيار و ولاية إجبار.
أ – ولاية الإجبار: وهي الولاية الكاملة لأن الولي يقوم بإنشاء عقد الزواج دون أن يشاركه فيه أحد وهي تثبت كما اتفق عليه جمهور الفقهاء على الصغير و الصغيرة والمجنون و المجنونة وزاد على ذلك الشافعي والإمام مالك وأحمد بن حنبل على أن البكر حتى ولو كانت بالغة فتكون عليها ولاية الإجبار مادامت لا تزال بكرا ويسميها البعض ولاية الاستبداد3. وهي خارج محل هذه الدراسة لما سيأتي بيانه فيما بعد.
ب- ولاية الإختيار (الاستحباب): وهي الولاية التى تثبت على المرأة البالغة، العاقلة الثيب لما ذهب إليه الجمهور. في حين الحنفية ذهبت إلى أن المرأة البالغة الراشدة العاقلة لاولاية عليها وتبرم عقد زواجها بنفسها وبعباراتها ويستحب أن يتولى وليها ذلك فقط وأن يكون راضيا بذلك واستبدلت الولاية بشرطين يجب أن تراعيهما الفتاة البالغة العاقلة التى تريد التزوج وهما الكفاءة ومهر المثل وأعطى للولي حق المطالبة بفسخ العقد إذا تزوجت الفتاة بمن هو غير كفء لها وإذا كان العقد بأقل من مهر المثل جاز له المطالبة برفع المهر إلى غاية مهر المثل وإلا طالب بفسخ العقد.
وتعني هذه الولايةاشتراك الولي ومولیته في الرضا بالزواج. فلا ينفرد الولي ولا يستبد بتزويج موليته كما في ولاية الإجبار، بل لابد من رضا موليته وإذنها في الزواج، ولا تنفرد هي بالعقد، بل الولي هو الذي ينشئ بعبارته عقد الزواج عليهاعلى أساس التراضي بينهما4.
وولاية الاشتراك الأخيرة هذه هي محل هذه الدراسة.

ثانيا:الإطار الفقهي للولاية في عقد النكاح وتحقيق المناط
اختلف الفقهاء قديما وحديثا في مسألة الولاية في عقد النكاح. ولن تقف الدراسة عند تفاصيل ومناقشة الآراء المختلفة والردود عليها ما بين القائلين بركنية أو اشتراط إذن الولي والقائلين بجواز مباشرة المرأة لعقد النكاح

[1]- خالد الجابري والدكتور يونس التكريتي، الامن الاجتماعي، ندوة فكرية، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1997م، ص207.
[2]– علاء الدين جاسم، ملامح التنشئة الاجتماعية للطفل في الخليج العربي، بحث منشور في مجلة العلوم الاجتماعية العراقية، العدد الثالث، مطابع العمال المركزية ، 1979م، ص11-12.
[3]– بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، على الرابط الالكتروني:
ج2، http://www.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom=1145&idto=1145&bk_no=12&ID=304
[4]– الكردي، مرجع سابق، http://www.islamic-fatwa.net/index.jsp?inc=17&id=143&type=3&cat=8

بنفسها. فقد وقفت العديد من الدراسات السابقة عند ذلك لتنتهي بترجيح أحد القولين على الآخر.ولم تقف الورقة عند هذه الجزئية التي أُشبعت بحثا وتأليفا لتنتهي بترجيح أحد القولين على الأخر. فالدراسة تروم محاولة الخروج برؤية تحليلية للمسألة من غير إعادة تدوير ما أشبع سابقا دراسة ومراجعة[1].

ولذا سيتم الاكتفاء بطرح خلاصة تلك الأقوال كما أوردها ابن رشد الحفيد حين ذهب إلى القول أن سبب الاختلاف في الولاية راجع إلى أنه لم تأت آية ولا سنة هي ظاهرة في اشتراط الولاية في النكاح فضلا عن أن يكون في ذلك نص. بل الآيات والسنن التي جرت العادة بالاحتجاج بها عند من يشترطها هي كلها محتملة.

وكذلك الآيات والسنن التي يحتج بها من يشترط إسقاطها هي أيضا محتملة في ذلك والأحاديث مع كونها محتملة في ألفاظها مختلف في صحتها إلا حديث ابن عباس وإن كان المسقط لها ليس عليه دليل – أي لا يحتاج إلى دليل- لأن الأصل براءة الذمة.

ثم بدأ ابن رشد في سرد أشهر ما احتج به القائلون باشتراطها وهم الجمهور ومن خالفهم من الحنفية في عدم اشتراطها.

فمن أظهر ما يحتج به من الكتاب من اشترط الولاية قوله تعالى: (وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاء فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلاَ تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُم بِالْمَعْرُوفِ ذَلِكَ يُوعَظُ بِهِ مَن كَانَ مِنكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكُمْ أَزْكَى لَكُمْ وَأَطْهَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ) سورة البقرة:232. قالوا: وهذا خطاب للأولياء ولو لم يكن لهم حق في الولاية لما نهوا عن العضل، وقوله تعالى: (وَلاَ تُنكِحُواْ الْمُشِرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُواْ) سورة البقرة:221. قالوا وهذا خطاب للأولياء أيضا. ومن أشهر ما احتج به هؤلاء من الأحاديث ما رواه الزهري عن عروة عن عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها فنكاحها باطل ثلاث مرات، وإن دخل بها فالمهر لها بما أصاب منها، فإن اشتجروا فالسلطان ولي من لا ولي له)2.

ثم يواصل ابن رشد في الحديث عن أدلة المخالفين لهم بقوله: (وأما ما احتج به من لم يشترط الولاية فمن الكتاب: قوله تعالى: (فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا فَعَلْنَ فِيَ أَنفُسِهِنَّ مِن مَّعْرُوفٍ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) سورة البقرة: 240. قالوا وهذا دليل على جواز تصرفها في العقد على نفسها. قالوا وقد أضاف إليهن في غير ما آية من الكتاب الفعل فقال:"أن ينكحن أزواجهن" وقال "حتى تنكح زوجا غيره" ومن السنة حديث ابن عباس رضي الله عنهما المتفق على صحته وهو قوله عليه الصلاة والسلام (الأيم أحق بنفسها من وليها والبكر تستأمر في نفسها وإذنها صماتها) وبهذا الحديث احتج داود في الفرق عنده بين الثيب والبكر في هذا المعنى فهذا مشهور ما احتج به الفريقان من السماع.

ثم خلص ابن رشد بعد أن ساق مختلف الأدلة للفريقين وناقشها أن: (الذي يغلب على الظن أنه لو قصد الشارع اشتراط الولاية لبين جنس الأولياء وأصنافهم ومراتبهم، فإن تأخر البيان عن وقت الحاجة لا يجوز، فإذا كان لا يجوز عليه، عليه الصلاة والسلام تأخير البيان عن وقت الحاجة وكان عموم البلوى في هذه المسألة يقتضي أن تنقل اشتراط الولاية عنه صلى الله عليه وسلم تواترا أو قريبا من التواتر ثم لم ينقل، فقد يجب أن يعتقد أحد أمرين: إما

---

[1]– من أمثلة هذه الدراسات: شوقي علام، الولاية فى عقد النكاح "دراسة مقارنة فى الفقة الإسلامى"، مكتبة الوفاء القانونية، 2012م. رشدي شحاتة، الإشتراط في وثيقة الزواج في الفقه الإسلامي وقانون الأحوال الشخصية "دراسة مقارنة"، مكتبة الوفاء القانونية، 2011م. عبدالعزيز عامر، الاحوال الشخصية في الشريعة الاسلامية فقها وقضاء،دار الفكر العربي، 1976م وغيرها كثير.

[2] – ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق وتخريج: عبدالله العبادي، دار السلام، 1414هـ، ج2، ص 809.

أنه ليست الولاية شرطا في صحة النكاح وإنما للأولياء الحسبة في ذلك، وأما إن كان شرطا فليس من صحتها تمييز صفات الولي وأصنافهم ومراتبهم، ولذلك يضعف قول من يبطل عقد الولي الأبعد مع وجوب الأقرب)1.

وللحنفية في استقلال المرأة بالولاية سبع روايات: روايتان عن أبي حنيفة: تجوز مباشرة البالغة العاقلة عقد نكاحها ونكاح غيرها مطلقا إلا أنه خلاف المستحب، وهو ظاهر المذهب، رواية الحسن عنه: إن عقدت مع كفء جاز ومع غيره لا يصح، واختيرت للفتوى لما ذكر أن كم من واقع لا يرفع وليس كل ولي يحسن المرافعة والخصومة ولا كل قاض يعدل، ولو أحسن الولي وعدل القاضي فقد يترك أنفة للتردد على أبواب الحكام واستثقالا لنفس الخصومات فيتقرر الضرر فكان منعه دفعا له.

وعن أبي يوسف ثلاث روايات: لا يجوز مطلقا إذا كان لها ولي، ثم رجع إلى الجواز من الكفء لا من غيره، ثم رجع إلى الجواز مطلقا من الكفء وغيره. وروايتان عن محمد: انعقاده موقوفا على إجازة الولي إن أجازه نفذ وإلا بطل إلا أنه إذا كان كفئا وامتنع الولي يجدد القاضي العقد ولا يلتفت إليه، ورواية رجوعه إلى ظاهر الرواية.فانتهى الخلاف إلى اتفاق الثلاثة على الجواز مطلقا من الكفء وغيره، وهو ما ذكره السرخسي2.

ولابن تيمية رحمه الله كلام نفيس في المسألة، قام من خلاله بتحليل الأبعاد الاجتماعية في مسألة إجبار المرأة على الزواج بمن لا تريد وفق رغبة الولي وهوى نفسه ومصالحه الشخصية، بقوله:

"وإذا رضيت رجلاً- أي المرأة- ، وكان كفؤاً لها ، وجب على وليها – كالأخ ثم العم – أن يزوجها به ، فإن عضلها أو امتنع عن تزويجها زوَّجها الولي الأبعد منه أو الحاكم بغير إذنه باتفاق العلماء، فليس للولي أن يجبرها على نكاح من لا ترضاه، ولا يعضلها عن نكاح من ترضاه إذا كان كفؤاً باتفاق الأئمة، وإنما يجبرها ويعضلها أهل الجاهلية والظلمة الذين يزوجون نساءهم لمن يختارونه لغرض، لا لمصلحة المرأة ، ويكرهونها على ذلك، أو يُخجلونها حتى تفعل، ويعضلونها عن نكاح من يكون كفؤاً لها لعداوة أو غرض، وهذا كله من عمل الجاهلية، والظلم والعدوان، وهو مما حرمه الله ورسوله صلى الله عليه وسلم ، واتفق المسلمون على تحريمه، وأوجب الله على أولياء النساء أن ينظروا في مصلحة المرأة، لا في أهوائهم كسائر الأولياء والوكلاء ممن تصرف لغيره، فإنه يقصد مصلحة من تصرف له، لا يقصد هواه، فإن هذا من الأمانة التي أمر الله أن تؤدى إلى أهلها فقال: (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها ، وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل)"3.

والناظر في كلام ابن تيمية رحمه الله، يدرك كيفية فهمه للاجتهاد في المسألة في ضوء فهم عميق لمقاصد التشريع فيها، وقراءة لواقع ما يحدث من قِبل بعض الأولياء وتأثرهم بعوامل نفسية واجتماعية مختلفة. ثم غلّب حفظه لمصلحة المرأة والأسرة - فهي الأساس- من خلال تأكيد قيمة التراضي في الزواج، وضرورة بناء الأسرة على أساس من التفاهم والمشورة لا الإجبار من قِبل بعض الأولياء لمصالح شخصية. كما أضاف رحمه الله فهما ثاقبا لصفة الأمانة التي ينبغي أن يتحلى بها الولي. تلك الصفة التي تسلب منه الولاية والقيام بها في حال انعدامها أو تخلفها لديه..كل ذلك في سياق قراءة فقهية واقعية مقاصدية، تعالج المسألة ببعدها الأسري الاجتماعي.

1- ابن رشد، المرجع السابق، ج2، ص810 وما بعدها.

2- أبو سهل محمد بن أحمد السرخسي، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، 1993م، ج5، ص 10.

3- تقي الدين ابن تيمية، مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 1995م، كتاب النكاح، ج32، ص 52.

أما ابن قيم الجوزية فقد خلص بعد أن ساق الأدلة لكلا الفريقين- في سياق ذكر أحكام وأقضية النبي صلى الله عليه وسلم في النكاح وتوابعه- إلىأن: (موجب هذا الحكم أنه لا تُجبر البِكرُ البالغُ على النكاح، ولا تُزوج إلا برضاها، وهذا قولُ جمهور السلف، ومذهبُ أبى حينفة وأحمد فى إحدى الروايات عنه، وهو القولُ الذى ندين الله به، ولا نعتقِدُ سواه، وهو الموافِقُ لحكم رسول الله صلى الله عليه وسلم وأمرِه ونهيه، وقواعد شريعته، ومصالح أمته. أما موافقتُه لِحكمه، فإنه حَكَم بتخيير البِكرِ الكارِهة، وليس روايةُ هذا الحديث مرسلةً بعلة فيه، فإنه قد رُوى مسنداً ومرسلاً. فإن قلنا بقول الفقهاء: إن الاتصال زيادة، ومَنْ وصله مقدَّمٌ على من أرسله، فظاهر وهذا تصرفهم فى غالب الأحاديث، فما بالُ هذا خرج عن حكم أمثاله، وإن حكمنا بالإرسال، كقول كثير من المحدثين، فهذا مرسل قوى قد عضدته الآثارُ الصحيحة الصريحة، والقياسُ وقواعِدُ الشرع كما سنذكره، فيتعين القولُ به. وأما موافقة هذا القول لأمره، فإنه قال: ((والبِكْرُ تُستأذن، وهذا أمر مؤكّد، لأنه ورد بصيغة الخبرِ الدال على تحقُّقِ المخبر به وثبوتِه ولزومِه، والأصل فى أوامره صلى الله عليه وسلم أن تكون للوجوب ما لم يَقُمْ إجماع على خلافه، وأما موافقته لنهيه، فلقوله: ((لاَ تُنْكَحُ البِكْرُ حَتَّى تُسْتَأْذَنَ))، فأمر ونهى، وحكم بالتخيير، وهذا إثبات للحكم بأبلغ الطرق.وأما موافقته لِقواعد شرعِه، فإنَّ البِكر البالغة العاقلة الرشيدة لا يتصرَّف أبوها فى أقلِّ شىء من مالها إلا برضاها، ولا يُجبرها على إخراج اليسيرِ منه بدون رضاها، فكيف يجوز أن يُرِقَّها، ويُخرِجَ بُضعها منها بغير رضاها إلى من يُريد هو، وهى مِن أكره الناس فيه، وهو مِن أبغض شىء إليها؟ ومع هذا فيُنكِحها إياه قهراً بغير رضاها إلى من يُريده، ويجعلُها أسيرةً عنده، كما قال النبىُّ صلى الله عليه وسلم: ((اتَّقُوا اللَّهَ فِى النِّسَاءِ فَإِنَّهُنَّ عَوَانٍ عِنْدَكُمْ)) أى: أسرى، ومعلومٌ أن إخراجَ مالها كُلِّه بغير رضاها أسهلُ عليها من تزويجها بمن لا تختارُه بغير رضاها، ولقد أبطلَ مَنْ قال: إنها عينت كُفْئاً تُحبه، وعيَّن أبوها كُفْئاً، فالعبرةُ بتعيينه، ولو كان بغيضاً إليها، قبيحَ الخِلقة. وأما موافقتُه لمصالح الأمة، فلا يخفى مصلحة البنت فى تزويجها بمن تختاره وترضاه، وحصولُ مقاصد النكاح لها به، وحصولُ ضد ذلك بمن تُبغِضُه وتنفِرُ عنه، فلو لم تأت السنة الصريحة بهذا القول، لكان القياسُ الصحيح، وقواعدُ الشريعة لا تقتضى غيره، وبالله التوفيق). ثم يقول:وتأمل قوله صلى الله عليه وسلم: ((والبكر يستأذنها أبوها)) عقيبَ قوله: ((الأَيِّم أحق بنفسها من وليها))، قطعاً لتوهم هذا القول، وأن البكر تُزوج بغير رضاها ولا إذنها، فلا حق لها فى نفسها البتة، فوصل إحدى الجملتين بالأخرى دفعاً لهذا التوهم. ومن المعلوم أنه لا يلزمُ مِن كون الثيِّب أحق بنفسها من وليها أن لا يكون لِلبكر فى نفسها حق البتة"1.

والمتأمل في قوله رحمه الله، يتضح له تبصره فيما أشار إليه في فهم مقاصد الشرع في قيام الزواج على الرضى والقبول وأن المصلحة التي ينبغي تغليبها تبدأ بالنظر في مصلحة الفتاة. من هنا كان سَبَبَ ثُبُوتِ الْوِلَايَةِ هُوَ مُطْلَقُ الْقَرَابَةِ لأنها حامِلَةٌ عَلَى الشَّفَقَةِ فِي حَقِّ الْقَرِيبِ دَاعِيَةٌ إلَيْهَا[2]. كما يتضح رفضه لفكرة الإجبار في الزواج ومناقضته لمقاصد التشريع فيه ومخالفته لقواعد الشرع والمصلحة التي راعتها في سائر أحكامها.

كما أشار بعض العلماء المعاصرين إلى مسألة سلطان العرف الذي قد يتحكم في قرار الولي فيدفع به إلى الاستبداد باتخاذ قرار يخالف مصلحة الفتاة نظرا لسلطوية الأعراف الحاكمة:

---

[1]- ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م، ج5، على الموقع الالكتروني:
http://www.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom

[2]- الكاساني، مرجع سابق، كتاب النكاح، على الرابط:http://www.al-eman.com

"ليس ببعيد، أن يُفهم من قوله تعالى: (ولا تعضلوهن أن ينكحن أزواجهن)نقيض ما ذهب إليه الجمهور، وهو أنْ لا "حق" للأولياء في الولاية على عقد زواج مولياتهم، فيكون النهي هنا، مناهضة تشريعية حاسمة، لما كان سائداً من "العرف" الجاهلي الذي كان يخول الأولياء العصبات سلطة التحكم في زواج مولياتهم ومصيرهن، بحيث يحول الولي بين المرأة وبين الزواج ممن ترضاه وتختاره، ولو كان كفئاً، يحول بينهما وفق رغبته، وهواه، والعرف يؤيده، دون أن يكون لذلك سبب معقول، غير الأنفة، والكِبر، وأخذ العزة بالإثم، وقد يجبرها على الزواج ممن تكرهه، لمصلحة عائدة إليه هو، لا إلى موليته –على التحقيق- فاقتلع الإسلام هذا "العرف الجائر" من جذوره، بهذا التشريع العام الملزم الذي يتوجه الخطاب فيه إلى المسلمين عامة، بالنهي أن يكون بينهم "عَضْلُ" أو "منع" للنساء، أنْ يتزوجن ممن يرغبن في التزوج منه من الرجال، ويرشح هذا المعنى، إسناد النكاح إليهن، لا إلى خصوص أوليائهن، في قوله تعالى: (ولا تعضلوهن "أن ينكحن" أزواجهن إذا تراضوا بينهم(والأصل في الإسناد –كما أشرنا- أن يكون إلى الفاعل الحقيقي، وبذلك استأصل الإسلام، بهذا التشريع العام الملزم –كما أشرنا- ما كان "مألوفاً" في الجاهلية، أو عرفاً مهيمناً سائداً فيما بينهم، من تحكم الأولياء في مولياتهم، والحجر عليهن في أن يباشرن عقد زواجهن بأنفسهن ممن يرضينه ويخترنه من الأكفاء"[1].

فالعرف والإسقاطات البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية غير الصحيحة (لبعض الاولياء)البعيدة عن مقاصد التشريع، يمكن أن تلعب دورا خطيرا في مسألة الإخلال بوظائف الولاية من الرعاية والحفاظ على مصلحة المرأة والأسرة. فهنا يأتي دور المجتهد لفهم هذه المعاني الظرفية ومعالجتها بواقع تطبيق الحكم الشرعي القائم على ترشيد الواقع الإنساني والعرف المخالف لتعاليم الإسلام بكل حكمة وتبصر.

من هنا كان الحديث في هذه الورقة عن ولاية الشراكة باعتبار كل ما سبق ذكره من أمور تبين أن المراد بالولاية الشركة بين الولي والمرأة لا الإجبار.

ولنا أن نتساءل بعد هذا العرض لأقوال بعض العلماء الفقهية في المسألة عن كيفية النظر في ولاية الشركة أو الشراكة في عقد الزواج اليوم، وما هي المستجدات التي تطرح على المجتهدين والباحثين اليوم التعامل مع هذه المسألة ومثيلاتها من القضايا المتعلقة بالمرأة؟.

ثالثا: الإطار الواقعي في تناول مسألة الولاية

يصعب على الناظر في أي قضية تتعلق بوضع المرأة قراءة واقع كافة المجتمعات المسلمة وغيرها من مجتمعات يعيش فيها عدد من المسلمين، من خلال نظرة أحادية. تستبعد أو تُسقط من حساباتها تغير علاقة كثير من المسلمين بأحكام دينهم وطبيعة ممارساتهم الواقعية، وتأثير طبيعة بيئاتهم ومجتمعاتهم على ذلك كله.

فواقع المرأة في بعض المجتمعات المسلمة تحكمه العادات والتقاليد التي فقدت مشروعيتها التاريخية على حساب القيم والمبادئ التي جاء الإسلام لتثبيتها وإرسائها. ومما يستدعي الانتباه أن تلك العادات تُمارس وتُفرض على المرأة باسم الدين والشرع[2].وهنا يقع اللبس والخلط بين أحكام الدين من جهة وأعراف الناس من جهة أخرى ولا يعد ثمة فارق واضح بينهما، فالدين هو العرف والعرف هو الدين!.

---

[1] – محمد فتحي الدريني، الخطبة والولاية في عقد الزواج ومدى صلتهما بقانون الإعفاف العام، بحث منشور على الموقع الالكتروني:
http://www.dahsha.com/old/viewarticle.php?id=26725

[2] – أنظر حول هذه النقطة عمر عبيد حسنة، حتى *يتحقق الشهود الحضاري*، المكتب الإسلامي، دمشق، 1412/1991م، 166 وما بعدها.

وازدادت الفجوة بين التقاليد والأعراف الاجتماعية من جهة، وبين تعاليم الإسلام الأصيلة المتمثلة في نصوص القرآن الكريم والسنة وممارسات العهد النبوي والراشد من جهة أخرى.

وهنا ظهرت كتابات دفاعية قامت بدورها كأغلفة حافظة واقية لتقاليد وأعراف اجتماعية جاء الإسلام أساسا لتهذيبها وترشيدها وإصلاحها. واعتبرت تلك الكتابات أن ذلك الحفظ لهذه التقاليد من قبيل الحفاظ على البقية الباقية من مقومات الهوية الإسلامية المهددة بالضياع. خاصة وأن التيار الوافد استعمل سلاح الهجوم على تلك التقاليد والأعراف باعتبارها جزءا من تعاليم الدين، وأغفل تماما- سهوا أو عمدا- البون الشاسع بين الدين والتقاليد والأعراف السائدة.

وإن عملية تبرير هذا الواقع الجائر والأعراف البالية، أمر لا يقره الشرع ولا العقل ولا الواقع، ولن يسهمفي تغيير أو تحسين حالة المرأة في مثل تلك المجتمعات.

ولا تزال العديد من مظاهر الظلم والهوان تجري على المرأة في مجتمعاتنا باسم الدين، من خلال فهم البعض له فهما مقتطعا- mincing methodology- يناقض أصوله ومبادئه العامة. وإن عملية تغيير وإصلاح تلك الأعراف لا يمكن أن يُكتب لها النجاح إلا من خلال الاعتراف بالوجود والواقع الإنساني، وتحكيم منطق القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة في واقع مجتمعاتنا وإصلاحها وفقا لمطالبهما ومقاصدهما العامة. إذ أن الكثير من مظاهر الظلم والإجحاف التي لحقت بالمرأة في المجتمعات المسلمة، كانت من قبيل عادات غريبة دخيلةعلى المجتمع المسلم، أو من قبيل سوء فهم وتطبيق المسلمين لكثير من نصوص القرآن الكريم والسنة1.

وقد اتخذت مسألة الولاية في عقد النكاح وغيرها كمؤشر على التخلف الذي وصلت إليه وضعية المرأة المسلمة في المجتمعات المسلمة. في حين أن الأمر لم يكن من جراء تعاليم الدين الإسلامي، بل كان من قبيل سوء فهم وتفسير تعاليم الدين لدى البعض، والتراكمات الناجمة عن ذلك.

وهنا يظهر لنا واقع آخر للمرأة في بعض المجتمعات لايقل خطورة عن الأول، جاء في شكل ردود أفعال وتهجم في بعض الأحيان، طالب بمساواة المرأة للرجل في كل الميادين وفقا للنمط الغربي حصرا. وجاء اتهام الدين الإسلامي وتعاليمه بتكريس فكرة الأبوية[2] الذي قام في أصل نشأته في الغرب، بدور مضاد للكنيسة ورجالاتها[3].

---

[1] – تنبه العديد من الكتاب المعاصرين إلى هذا الخلط بين الأعراف والدين، ومنهم على سبيل المثال: محمد الغزالي، *قضايا المرأة بينالتقاليد الراكدة والوافدة*، دار الشروق، بيروت والقاهرة، 1990/1410م). مروان إبراهيم القيسي، *المرأة المسلمة بين اجتهاداتالفقهاء وممارسات المسلمين*، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– إيسيسكو، المغرب، 1991/1411م، 19. عبد الله فهد النفيسي، *على صهوة الكلمة*، كويت، 1411 /1990م، 164 وما بعدها. وفي هذه النقطة، أنظر كذلك:

Amira El Azhary Sonbol, *Women, the Family, and Divorce Laws in Islam in History*, Syracuse University Prss, New York, 1996, p. 34.

[2] – أنظر في تحليل هذا المفهوم: هشام شرابي، *النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي*، ترجمة: محمود شريح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1993م، 33 وما بعدها.

[3] – تفجرت العديد من الممارسات الممقوتة تجاه المرأة الغربية بناءا على قواعد راسخة في العقلية الغربية وطدت دعائمها وغرست جذورها الأساطير اليونانية والتقاليد الرومانية من جهة، وما تضمنته أقوال وتعليمات العهد القديم وأقوال بولص المعروفة في الخطيئة المتوارثة ودور حواء وبناتها من بعدها في توريث البشر لها. وقد ظهرت مظاهر تلك النظرة العدوانية المتوارثة ضد المرأة في أشكال بالغة الوحشية، ولعل أبرزها حملات القمع التي وقعت في نهاية القرن الخامس عشر واستمرت إلى عام 1680م، بدعوى حرب الساحرات والمتشيطنات وراح ضحيتها بقدر ما راح في حروب أوروبا قاطبة حتى عام 1914م. للمزيد حول هذه النقطة، أنظر:

Alvin J. Schmidt, Ibid, 51-54. Danise Lardner Carmody, *Women & World religions*, Prentice Hall Inc, New Jersy, 1989, p. 174.

وبرز التيار النسوي تاريخيا في المجتمع الليبرالي الرأسمالي كحركة لتحرير المرأة في القرن التاسع عشر نتيجة لتردي وتدهور أوضاع المرأة في ظل الثورة الصناعية وما تلاها. وفي عام 1966م تم إنشاء الجمعية الوطنية للمرأة the National Organization for Womenفي الولايات المتحدة للمطالبة بحقوق المساواة للمرأة. أنظر في تاريخ النسوية في أوروبا:

Judith A. Sabroskuy, *From Rationality to Liberation*, *The Evaluation of Feminist Ideology*, Greenwood Press, London, 1979, pp. 13-19.

وانظر كذلك: هبة عبد الرؤوف، المرأة والعمل السياسي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، 1995/1416م، ص 50 وما بعدها. وكذا كتابنا: أثر العرف في فهم النصوص، مرجع سابق.

فالدعوة إلى المساواة بالمفهوم الغربي حلقة مفرغة، لم يدرك أبعاد الدعوة إليها وتقمصها الداعون إليها في أوساط المجتمعات المسلمة اليوم[1].

يقول الدكتور أبو سليمان في سياق توصيف هذا الواقع:"من المؤسف أن العديد من الكتاب من أبناء الأمة الإسلامية . بسبب تلوث ثقافة الأمة وتشوه عقائدها . أخذوا يولون وجوههم نحو الغرب ونمط حياته وعلاقاته المادية الاجتماعية والأخلاقية التي لا مرجعية لها إلا هوى النفس.ومن أهم قضايا هذه التبعية هي التبعية بشأن الأسرة، رغم ما يرونه من انفراط عقد الأسرة الغربية، والانحرافات الخطيرة التي تدمرها، حتى أن فوكياما، وهو أحد كبار مفكري الغرب، والذي أصدر كتاب "نهاية التاريخ" نجده يصدر كتابا آخر، وهو كتاب رأس المال البشري الذي ينذر ويحذر فيه كيف أن الأسرة الأمريكية قد انهارت. حتى أن الصبي أمسى يقتل نفسه، ويقتل سواه، وأن العنف في المجتمع ينمو ويزداد بشكل خطير، وزادت الحاجة إلى استيراد المهاجرين لحمل عبء المسنين بسبب تناقص المواليد.وإذا أمعن المفكر في مصدر هذه الأمراض الاجتماعية والأخلاقية المتزايدة يجده في اعتقاد الغربيين أن الذكر والأنثى متماثلان وليسا متكاملين، بمعنى أن اختلاف الجنسين ذكرا وأنثى، إنما هو عبث في الخلق"[2].

فمنذ أمد وغالب الأدبيات والكتابات المتعلقة بالمرأة تدور حول قضايا متشابهة لا تخرج عن شهادة المرأة، ونصيبها في الميراث، توليها القضاء، مشاركتها في الأعمال العامة والسياسية بشكل خاص، الولاية..إلى أخر ذلك من أمور استقطبت ولا تزال تستقطب جهود وأقلام الكثيرين من الباحثين المسلمين والمستشرقين.

ولم تخرج معظم الأدبيات التي تناولت هذه القضايا، عن زوايا المقارنات والمقاربات وأدبيات الدفاع و التبرير لوجهة نظر الإسلام فيها، مع التركيز على موقع المرأة في الإسلام وحقوقها، وحجم التغيرات العلمية والثقافية الطارئة لإدارة دفة الحوار حولها من جديد، رغبة في التقريب وزيادة في إيضاح منزلة المرأة في الإسلام، ومحاولة ردّ سيل الشبهات المثارة حولها من قبل الكثيرين.

وكانت الممارسات البعيدة عن تعاليم الدين (التي يقع فيها عدد من أولياء المرأة) مدلفا سائغا للطعن في مصداقية وشرعية تلك التعاليم دون أدنى تفرقة أو تمييز بين عرف ودين، وبين تعاليم وتطبيق، وباتت تلك الإساءات شاهد عيان على إهانة الإسلام للمرأة وإهداره لأدميتها وحقوقها، وفرضه للوصاية عليها.

يقول السباعي رحمه الله في ذلك: " لا تزال التقاليد في مجتمعنا – وبخاصة في الريف – تكاد تسلب الفتاة حريتها في اختيار الزوج، والأغلب أن يفرض عليها من يريده الأب، أو ترضاه الأم وهي بواقعها كفتاة عذراء تستحي أن تبدي رأيها، وبواقع المجتمع الذي تعيش فيه لا يحق لها أن تعترض على ارادة أبيها وأوليائها وكثيراً ما أخفق الزواج في مثل هذه الحالات، وجر وراءه مآسي كثيرة"[3].من هنا نجد أن المرأة المسلمة اليوم تقف بين واقعين:

---

[1] – عبد الوهاب المسيري، 1995م، هاتان تفاحتان حمراوتان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، دراسة في التحيز وعلاقة الدال بالمدلول، إشكالية التحيز رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، ج1، 174-175.

[2] – عبدالحميد أبو سليمان، مقال بعنوان: المساواة لا تعني التماثل ..ليس الذكر كالأنثى، صحيفة عكاظ، العدد 4253، نشر بتاريخ:7 فبراير/2013م. المملكة العربية السعودية.

[3] – مصطفى السباعي، المرأة بين الفقه والقانون، دا رالوراق للطباعة والنشر، 1999م، ص 203-204

الأول: يمثل تجاوبا مقيتا مع صديات المستجدات العالمية في النظام العالمي الجديد سياسياً، وفي العولمة فكرياً وثقافياً، وفي تنظيم التجارة العالمية اقتصادياً وصناعياً، وفي ثورة المعلومات والاتصالات بكل الأبعاد السابقة، ظهر في تقمص الدعوة إلى مساواة التماثل والتطابق[1].

الأمر الذي نتج عنه الخلط المتواصل وعدم التمييز بين ممارسات البعض من المسلمين وطروحات بعض الكتاب المسلمين وبين قيّم الإسلام وتعاليمه المستمدة من نصوص القرآن الكريم والأحاديث الصحيحة. وقد أشارت العديد من الرموز النسائية إلى الدين بوصفه مسؤولا عن تردي أوضاع المرأة في العالم العربي الإسلامي. فقد أكد بعض الكتّابالمعاصرين أن الإسلام أحد عوامل تخلف المرأة وعدم إسهامها في التنمية بما يفرضه على المرأة من عزلة وحجاب يجعل المرأة في جيتو- على حد قولها- داخل العائلة2. كما تسبب النظام الأبوي والدين جزء منه لقهر المرأة وتقليص مشاركتها[3].

والثاني: يمثل أعراف وتقاليد بعيدة عن تعاليم الشرع الحنيف فرضت على المرأة نوعا من العزلة الفكرية والاجتماعية، وحالت بينها وبين القيام بدورها الحضاري الواجب.

وإن الانصياع لأي من هذين الاتجاهين بشكل أو بآخر يقود إلى التخبط في مناهج أبعد ما تكون عن أحكام الشريعة ومبادئها، ومن هنا يتحتم القيام بمحاولة استنباط منهج أصيل يستنطق نصوص القرآن الكريم والسنة، ويستحضر مقاصد الشريعة ويستلهم فهم الواقع وأزماته ومتطلباته ومآلات القرارات المتخذة.

كما تتأكد الحاجة اليوم إلى دراسة كافة تلك المتغيرات والمستجدات على مختلف الأصعدة واستيعابها وتمييزها وتقديم التصورات النظرية والحلول العملية لاستثمار إيجابياتها، والمرونة المنهجية السليمة مع متطلباتها، والمدافعة والمعالجة لسلبياتها. فهناك واقع تشهده بعض المجتمعات تبرز فيه ظاهرة طمع الأولياء في راتب الفتاة الأمر الذي يدفع به إلى عضل الفتاة. وقد أشار ابن تيمية رحمه الله - بما سبق وأن ذكرناه من قوله- إلى هذا وضرورة أمانة الولي في التحقق من مصلحة المرأة ومراعاتها في الولاية لا مصلحة نفسه وهواه:(وأوجب الله على اولياء النساء أن ينظروا في مصلحة المرأة، لا في أهوائهم كسائر الأولياء والوكلاء ..فلا يقصد هواه، فإن هذا من الأمانة التي امر الله أن تؤدى إلى أهلها..).

ولا تخفى الآثار السلبية المترتبة على ذلك ومن أبرزها ظاهرة العنوسة وتزايدها في غالب المجتمعات العربية[4].كما أن هناك ظواهر في بعض المجتمعات لابد للمجتهد من تفهمها والوقوف عليها قبل الذهاب إلى هذا الرأي أو ذاك، كمسألة الزواج العرفي[5]. فقد كشفت إحصائيات خطيرة عن تزايد نسبة الزواج العرفي في بعض المجتمعات بشكل

---

[1]- حول هذه النقطة راجع: محمد عبد العليم مرسي،التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج العربية. مشكلة العمالة الأجنبية– مشكلة الطاقة، مع نموذج للتطبيق(معالجة إسلامية)، دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع، 1415هـ/1995م.

[2]- Fatima Mernissi, The Muslim World ; Women Excluded from Development : USA: Overseas Development Council, 1976.p.p.1-5.

[3]- ثريا التركي، القيم الاجتماعية ودور المرأة في التنمية، تحرير: هبة نصار وصلاح سالم، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، القاهرة، 1999م، ص 39.

[4]- هالة الدسوقي، العنوسة ناقوس خطر يهدد الأسر العربية، مقار منشور بتاريخ2009/8/7م، الرابط: https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/lnwste-naqws-khtr-yhdd-alasr-alrbyte

[5]- انظر في ذلك دراسة الدكتور عبدالملك المطلق في المملكة العربية السعودية حول الزواج العرفي ومفاسده على الرابط: http://www.islammemo.cc/2006/11/11/18846.html

مخيف وهو أمر يستند إلى انفراد المرأة بمباشرة عقد الزواج والتمسك بشكل عقد الزواج لا بالتأكد من صحته ومراعاة تحقق مقاصد التشريع فيه، بعيدا عن معرفة الأولياء والأهل[1].

وقد لوحظ في تلك المجتمعات أن انتشار هذه الظاهرة لا ينحصر في أوساط غير المتعلمين بل ذهب بعضهم إلى أنها أكثر انتشارا في أوساط المتعلمين[2]. الأمر الذي يشير إلى أن مسألة الولاية في عقد النكاح ترتبط بالمنظومة الأسرية وشبكة العلاقات الاجتماعية أكثر بكثير من مسألة اعتمادها على مستوى الفتاة وتحصيلها التعليمي وما شابه. وقد أكدت ذلك دراسة للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في إحدى الدول العربية مبينة غياب دور الأسرة وأثره في انتشار تلك الظاهرة[3].

وقد وصلت خطورة الامر إلى حد أن بعض العلماء المعاصرين دعا إلى المطالبة بتجريم هذاالنوع من الزواج[4].

رابعا: الإطار المقاصدي والمآلي في الولاية

للشارع حِكم ملحوظة ومقاصد معروفة في جميع أحوال التشريع أو معظمها ومنها مسألة ولاية الشراكة. ولئن تنبه العلماء السابقون إلى ضرورة النظر في مآلات الأفعال والفتاوى، فإن هذه الضرورة اليوم تزداد تأكيدا في ظل المناخ الذي يعيشه المسلمون من مستجدات وتطورات متسارعة. وهنا يتحتم على المجتهدين المعاصرين النظر في مآلات ما يفتون الناس به وكيفية تطبيقه، فلا يتم التسرع وفق النظر إلى زاوية واحدة في المسألة حتى يتم بمعرفة ما يمكن أن يؤول إليه القول في المسألة من أضرار أو مصالح وعلى أساسها يتم الحكم.

يقول الشاطبي رحمه الله في ذلك:" النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعاً كانت الأفعال موافقة أو مخالفة وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل فقد يكون مشروعاً لمصلحة فيه تستجلب أو لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ذلك، فإذا أطلق القول في الأول بالمشروعية فربما أدّى استجلاب المصلحة فيه إلى مفسدة تساوي المصلحة أو تزيد عليها فيكون هذا مانعا من إطلاق القول بالمشروعية، وكذلك إذا أطلق القول في الثاني بعدم المشروعية ربما أدّى استدفاع المفسدة إلى مفسدة تساوى أو تزيد فلا يصح إطلاق القول بعدم المشروعية وهو مجال للمجتهد صعب المورد إلا أنه عذب المذاق محمود الغبّ جار على مقاصد الشريعة"5.

[1] - انظر بعض المراجع حول الزواج العرفي: هلال يوسف، أحكام الزواج العرفي، الإسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، 1995.وحول إحصائيات الزواج العرفي وتزايده انظر مركز أمان على الرابط:http://www.amanjordan.org/a-news/wmview.php?ArtID=7122. وفي آثاره ومديات انتشاره: ياسمين خليل، الآثار الاجتماعية للزواج العرفي والمشكلات التي تترتب عليه على الرابط: https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/alathar-alajtmayte-llzwaj-alrfy

[2] - علي عبدالرزاق جلبي، الزواج العرفي على الرابط الالكتروني: https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte.

[3] - أسامة بن عمر الأشقر، دراسة شرعية وقانونية واجتماعية للزواج العرفي، على الرابط الالكتروني: https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/drasat-msryte/draste-shryte-wqanwnyte-wajtmayte-llzwaj-alrfy

[4] - http://www.amanjordan.org/a-news/wmview.php?ArtID=9092

[5] - الشاطبي، مرجع سابق، ج5، ص 177.

وثمة ترابط هنا بين التأكد من مآلات الحكم أو الترجيح في مسألة الولاية وتحقيق المقاصد التي لأجلها شرعت الولاية. وهذا يستدعي من المجتهدين التعرف على الحِكم والمعاني في المسألة التي يجري البحث فيها، وكذاالتحقق من مديات تفعيل واستيفاء تلك المعاني في الواقع المعاش.

فمما لاشك فيه أن الشريعة منعت الإكراه والإجبار على وقوع الارتباط بين الرجل والمرأة لما فيه من مناقضة صريحة لمقاصد التشريع في الزواج ومصادرة حرية المرأة في الاختيار. ولا يخفى على أحد ما يمكن أن يترتب على انشاء مثل هذا النوع من الروابط من آثار سلبية لا تنحصر في الإشكاليات النفسية التي تنعكس على الأبناء وتقوض كيان الأسرة وما ينبغي أن ينبى عليه من سكن ورحمة ومودة لكل أفراد الأسرة. إضافة إلى ما راعته الشريعة في سائر أحكامها للمشاعر الإنسانية.

كما يظهر مقصد تأكيد الطبيعة التربوية الاجتماعية للأسرة، فلا يُتصور البحث في موضوع الولاية بمعزل عن فهم التكوين المقاصدي للأسرة لا على أساس فردي ينظر إلى المرأة باعتبارها فردا بل باعتبارها فردا منتميا إلى أسرة وجماعة صغيرة ممثلة في عائلتها من جهة وباعتبار انتمائها إلى جماعة كبيرة ممثلة في المجتمع والأمة،يقول الله تعالى: ﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾.التوبة :71.

فالمرأة والرّجل في مفهوم رسالة الإسلام يوالي بعضهم بعضاً، ولاءً عقائديّاً، يقومون بإصلاح المجتمع، ومحاربة الفساد والجريمة والانحطاط، ويحملون رسالة الخير والسلام والأعمار في الأرض من خلال كافة شبكات العلاقات الأسرية والاجتماعية.

ولابد من تأكيد الاهتمام بطبيعة الحياةداخلالأسرة لضمان إقامة علاقات اجتماعية سوية أساسها تأمين الحاجات الأساسية بأشكالها الوجدانية والمادية لكافة أعضائها ذكورا وإناثا، من خلال عملية التنشئة الأسرية وأساليها المتنوعة.إذ تعد هذه الأساليب الاجتماعية بمثابة موجهات تربوية تحدد الانماط السلوكية لأفرادها. وهنا تبرز أهمية استعمال أسلوب التشاور فيتعامل الوالدين مع أبنائهم الذي يستند الى التحاور والتفاهم في تربيتهم ومن ثمّ بناء شخصياتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي مع الابتعاد عن أسلوب القسوة والشدة في تعامل الآباء مع الأبناء، الذي يولد بطبيعته التفكك داخل الأسرة ومن ثم يظهر بصور متعددة منها؛ الرغبة في التمرد على ما يتصوره الأبناء وصاية وقهرا من قبل الوالدين.

وهنا يحتاج المجتهد إلى استحضار هذه المفاهيم عند تعاطيه مع مسألة الولاية ومحاولات تفهم آثارها وأبعادها الأسرية والاجتماعية ودورها في تشكيل علاقات الأفراد مع بعضهم البعض، مع ضرورة التأكد من مدى إنجازوتحقق تلك الأهداف والغايات في واقع الفرد والجماعة، وذلك باعتبار أن المقصد الأعلى النهائي لجميع تشريعات الشارع هو تحقيق مصالح العباد.

كما تظهر أهمية فهم المجتهد لمقاصد الولاية في عقد النكاح وعدم حصرها في أوصاف محددة لا تعكس اهتمام التشريعات الإسلامية بأبعاد الوظائف الأسرية وآثارها على الأفراد والمجتمع.

يقول ابن تيمية رحمه الله في سياق الحديث عن تقصي العلة في مسألة الولاية في عقد النكاح:

(وأمّا جعل البكارة موجبةً للحجر فهذا مخالف لأصول الإسلام، فإن الشارع لم يجعل البكارة سبباً للحجر في موضعٍ من المواضع المجمع عليها، فتعليل الحجر بذلك تعليل بوصفٍ لا تأثير له في الشرع.وأيضا الذين قالوا بالإجبار اضطربوا فيما إذا عينت كفءً، وعين الأب كفءً آخر، هل يؤخذ بتعيينها أو بتعيين الأب على وجهين في مذهب

الشافعي وأحمد، فمن جعل العبرة بتعيينها نقض أصله، ومن جعل العبرة بتعيين الأب كان في قوله من الفساد، والضرر، والشر ما لا يخفىوالنبي - صلى الله عليه وسلم - فرّق بين البكر والثيب، كما قال في الحديث: "لا تنكح البكر حتى تستأذن، ولا الثيب حتى تستأمر".فذكر في هذه لفظ الإذن، وفي هذه لفظ الأمر، وجعل إذن هذه الصمات كما أن إذن تلك النطق، فهذان هما الفرقان اللذان، فرّق بهما النبي صلى الله عليه وسلم، ولم يفرّق بينهما في الإجبار وعدم الإجبار. فالولي مأمور من جهة الثيب، مستأذن للبكر، فهذا هو الذي دلّ عليه كلام النبي صلى الله عليه وسلم. وأما تزويجها مع كراهتها للنكاح، فهذا مخالف للأصول والعقول، والله لم يسوّغ لوليها أن يكرهها على بيعٍ أو إجارةٍ إلا بإذنها، ولاّ على طعامٍ أو شرابٍ أو لباسٍ لا تريده، فكيف يُكرهها على مباضعة ومعاشرة من تكره مباضعته ومعاشرته. والله قد جعل بين الزوجين مودة ورحمة فإذا لا يحصل إلاّ مع بغضها له ونفورها عنه فأي مودةٍ ورحمةٍ في ذلك"1.

وقد تنبه العديد من العلماء لتلك المقاصد في الولاية وأكدوها ضمن المنظومة الأسرية وهي التي ينبغي الاهتمام بها في تناول المسألة. فهذاالشيخ محمد الطاهر بن عاشور يشير إلى مقاصد العون والحرص والرعاية في الولاية في الزواج التي لا ينبغي أن تنقطع بعد الزواج بقوله:

" من الواجب أن يتولى عقد المرأة ولي لها خاص، إن كان أو عام، ليظهر أن المرأة لم تتول الركون إلى الرجل وحدها دون علم ذويها، لأن ذلك أول الفروق بين النكاح والزنى والمخادعة والبغاء و ... والاستبضاع، فإنها لا يرضى بها الأولياء في عرف الناس الغالب عليهم، ولأن تولي الولي عقد مولاته يهيئه إلى أن يكون عونا على حراسة حالها وحضانتها، وأن يكون عشيرته وأنصاره أو غاشيته وخيرته عونا له في الذب عن ذلك ".2

فالولاية القائمة على الرعاية والمحبة والمعونة والحماية تشكل منظومة قيم أسرية لا تنقطع عن الفتاة بعد خروجها من بيت العائلة إلى بيت الزوجية، بل تستمر لتصنع الجو الأسري الممتد الفريد من نوعه في المجتمع المسلم. ولا يمكن حينها أن تُفهم الولاية على أنها تشريع لتسلط أو قهر ذكوري على المرأة.

ويؤكد هذا المقاصد الدكتور عمر الأشقر ويضيف إليها مقصد الاهتمام بشبكة العلاقات الاجتماعية حيث يفرّق بين الولاية بسبب عدم الأهلية، وبين الولاية كنوع من الوظائف الأسرية التي يقصد بها الحفاظ على المرأة والعلاقات الأسرية حيث يقول:

"شرعت الولاية على الصغار والمجانين لأنهم ليسوا بأهل للتصرف في أمورهم، فيحتاجون إلى من يقوم بمصالحهم ومنه الزواج. أما الولاية على المرأة البالغة العاقلة فليس المقصود منه قهر المرأة وإذلالها والتحكم فيها، بل وراء ذلك حكم كثيرة منها: صيانة المرأة عما يشعر بوقاحتها ورعونتها وميلها إلى الرجال. فالمرأة تجد غضاضة في مباشرة ذلك، وحياؤها -وقد طبعت على الحياء- يمنعها من ذلك، كما أن الرجال أقدر على البحث عن أحوال الخاطب من النساء، ولو تركت المرأة وحدها تقرر مصيرها بلا معونة من أهلها وأقاربها، فقد لا توفق إلى اختيار الرجل المناسب،اشتراط الولي فيه مزيد من الإعلان عن النكاح، والشريعة تدعو إلى إعلان النكاح وإشهاره، من أجل ذلك شرع الولي والشهود والوليمة والتهنئة.ارتباط المرأة بالرجل الذي تختاره ليس شأنا خاصا بالمرأة دون سواها.، الزواج يربط بين الأسر ويوجد شبكة من العلاقات، والآباء والأخوة يهمهم أن تكون الأسرة التي يرتبطون بها على مستوى من الفضل

---

[1]– ابن تيمية، مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج32، كتاب النكاح.

[2]– محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق ودراسة: محمد الطاهر الميساوي، ص 435-436.

والخلق، وارتباط المرأة بالزوج الصالح يريح أسرتها وتعثرها في حياتها الزوجية يقلقهم ويتعبهم. والأولياء يصيبهم العناء والبلاء إذا لم توفق المرأة في زواجها وسيقعون في بلاء أعظم وأشد إذا وصل الشقاق بين المرأة وزوجها إلى الطلاق وعادت إليهم تحمل في رحمها جنينا. وتمسك بيدها أولادها أفيكون عليهم الغرم. ولا يشاركون في قرار له انعكاساته على حياتهم كلهم"1!.

ومع كل تلك المراعاة لمقاصد الشرع في الولاية من رعاية وحماية وما شابه، لا ينبغي أن يسوق إلى تشجيع منحى سلب الإرادة ومحاصرتها. فالحفاظ على تلك المقاصد والترابط في شبكة العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة ممثلين في الولي وبين المرأة، لا ينبغي أن يصبح مدعاة إلى سلب المرأة حريتها في اختيار الزوج ومصادرته وتسلط بعض الأولياء وتغليب مصالحهم المادية على مصلحة المرأة!.وقد أدرك العديد من العلماء السابقين هذه الفروقات.

يقول العز بن عبدالسلام في قواعده:" فكل من تولى أمر غيره، سواء أكان هذا الامر عاما أو خاصا، فواجب عليه ان يتصرف بما فيه نفع من تحت يده، بل لا يصح تصرفه إلا إذا تضمن جلب مصلحة أو دفع مفسدة ثم يقول:" ولا يقتصر على الصلاح مع القدرة على الأصلح إلا أن يؤدي إلى مشقة شديدة". وقاعدة الشرع أنه يقدم في كل موطن وكل ولاية من هو أقوم بمصالحها"2.

فالولي الذي يحرص على مصلحته ولا يعير اهتماما لمصلحة موليته يحسن أن ينزع منه حق الولاية ولو كان أبا، وتسند إلى غيره من الأولياء حسب ترتيبهم، فإن فُقدوا أو كانوا من نفس المنزلة فإلى قاضي المسلمين كما نص الفقهاء على ذلك3.

وبهذا ينتفي زعم من يزعم أن الولاية تسلط مطلق وأنها ضد مصلحة المولي عليه إلى غير ذلك مما يقال في هذا المجال، وقد رأينا الشروط القاسية التي اشترطها الفقهاء في الولي مما يضمن سلامة تصرفه بما يحصل المنفعة للمولي عليه ويقيه المساوئ والمفاسد4.

إذ أن فكرة الصراع بين الرجل (ممثلا في الولي) وبين المرأة (ممثلة في الفتاة) فكرة دخيلة على المجتمع المسلم، فالولاية لا تعني الأبوية.ومن ثم تختلف طبيعة النظرة المتأثرة بالفكرة الغربية عن واقع الأمر ليس فقط في الولاية بل في طبيعة العلاقات الأسرية الحاكمة في الإسلام.

فالرأسمالية الفاعلة في واقع الغرب قائمة على أساس فردية الإنسان وتوسيعها على حساب الأسرة والجماعة،حتى تركت له حرية التصرف في كثير من الأمر إلى حد إيذاء نفسه وإيذاء الآخرين تحت ستار الحرية الشخصية.

من هنا بدأت فكرة الصراع الاجتماعي الذي يرى أن المؤسسة العائلية هي أول مؤسسة إضطهادية يختبرها الفرد في حياته الاجتماعية، حيث تمثل سيطرة الرجل على المرأة في النظام العائلي، أخطر الامثلة التي تقدمها نظرية الصراع. فإلى حد الستينيات من القرن العشرين لم تكن المرأة في النظام الأمريكي والأوروبي قادرة من الناحية القانونية على المشاركة في إنشاء أي عقد من العقود التجارية دون إذن زوجها. وفي النصف من القرن نفسه وصلت حالة العنف

1- عمر الاشقر، أحكام الزواج في ضوء الكتاب والسنة، دار النفائس للنشر والتوزيع، 1997م، ص 119-120.

2- أحمد بن إدريس القرافي، الفروق، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، ج3، ص 206.

3- محمد الكدي العمراني، فقه الأسرة المسلمة في المهاجر هولندا نموذجا، دار الكتب العلمية، بيروت،2001م، المجلد الأول ، صفحة 314.

4 – الخمار البقالي، عضل الولي في بلاد الغرب صوره وأحكامه ومواقف أئمة المساجد والمراكز الإسلامية والقاضي منه، بحث مقدم إلى الدورة الثانية عشرة للمجلس الأوروبي للإفتاء والبحوث المنعقدة بتاريخ: 07-07-2004م.

بين الزوج والزوجة في المجتمع اللأمريكي إلى درجة ، بحيث وضعت المؤسسة العائلية على قمة المؤسسات الاجتماعية الأمريكية التي تمارس العنف والاجرام. وهو أمر في غاية الخطورة حين تتم قراءة ومراجعة أحكام الأسرة والعلاقات الاجتماعية في الإسلام في إطار التأثر به.

إلا أنه لابد من تأكيد ابتعاد العديد من الآباء عن تعاليم وأساليب التربية الإسلامية لأبنائهم، الذي نجم عنه في كثير من الأحيان ممارسات أقرب ما تكون إلى التعسف والقهر الذي نهت عنه تعاليم الشرع وحاربته.

فقد أكدت العديد من الدراسات النفسية والاجتماعية التي تناولت العلاقات الأسرية على أن اهم عوامل اكتساب القيم والاتجاهات هي نتاج ممارسة الآباء لأدوارهم داخل الأسرة. فتسلط الأب وتعسفه قد يؤدي الى تكوين نظرة إلى العالم محورها القهر والتعسف وهذه النظرة تترجم سلوكياً في التعصب والتفكير المقفل والتمسك بالعادات والتقاليد بشكل أعمى يؤدي بالأبناء الى اكتساب شخصيات سلطوية لا تقبل النقد أو الاعتراض بل وحتى مجرد التشاور وتبادل الآراء. وهذا ما أكدته بعض الدراسات النفسية والاجتماعية التي ذهبت الى أن من أخطر ما يواجه بعض الشباب طبيعة السلطة الأبوية الناجمة عن سوء العلاقات الاجتماعية بين الآباء والأبناء[1].

الأمر الذي ينعكس حتما على وظائف الأسرة ومسئولياتها وظهور سلوكيات سلطوية من قبل بعض الأولياء.

إلا أن تلك الأعراض الخطرة لا يمكن معالجتها بمزيد من الانحراف القائم على تكريس مبدأ الفردية والصراع لما يترتب عليه من مخاطر كارثية على شبكة العلاقات الاجتماعية وعلى الأمة بأسرها.فلابد من الاهتمام بمقصد الشارع في ولاية الشراكة في تحقيق الحفاظ على البنية الأسرية ودورها الممتد. فأي خلل في تحقيق الانسجام في الأسرة، ينذر بخطورة التفكك والتحلل.

يقول الأستاذ مالك بن نبي في ذلك:

" فقبل أن يتحلل المجتمع تحللاً كلياً، يحتل المرض جسده الاجتماعي في هيئة انفصالات في شبكته الاجتماعية.... وهذه الحالة المرضية قد تستمر قليلاً أو كثيراً، قبل أن تبلغ نهايتها في صورة انحلال تام. وتلك هي مرحلة التحلل البطيء الذي يسري في الجسد الاجتماعي.

بيد أن جميع أسباب هذا التحلل كامنة في شبكة العلاقات، فلقد يبدو المجتمع في ظاهره ميسوراً نامياً، بينما شبكة علاقاته مريضة، ويتجلى هذا المرض الاجتماعي في العلاقات بين الأفراد. وأكبر دليل على وجوده يتمثل فيما يصيب (الأنا) عند الفرد من (تضخم) ينتهي إلى تحلل الجسد الاجتماعي لصالح الفردية، عندما يختفي (الشخص) أو خاصة عندما يسترد (الفرد) استقلاله وسلطته في داخل الجسد الاجتماعي.فالعلاقات الاجتماعية تكون فاسدة عندما تصاب الذوات بالتضخم فيصبح العمل الجماعي المشترك صعباً أو مستحيلاً، إذ يدور النقاش حينئذ لا لإيجاد حلول للمشكلات، بل للعثور على أدلة وبراهين.

في حالة الصحة يكون تناول المشكلات من أجل علاجها هي، أما في الحالة المرضية فإن تناولها يصبح فرصة لتورم (الذات) وانتفاشها، وحينئذ يكون حلها مستحيلاً، لا لفقر في الأفكار أو في الأشياء، ولكن لأن شبكة العلاقات لم تعد أمورها تجري على طبيعتها"[2].

---

[1]– حسن ، محمود ، الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1981 ، ص284.

[2]–مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ترجمة: عبدالصبور شاهين، ص 93

وعلى هذا يمكننا فهم خطورة استبعاد الجانب التربوي الأسري الاجتماعي عند تناول الولاية في النكاح. فالولاية لا تبدأ عند مباشرة الولي ممثلا في الأب (على سبيل المثال) لعقد النكاح، بل هي لبنة ومرحلة في البناء التكويني لمنظومة العلاقات الأسرية والاجتماعية. من هنا جاء دور العائلة (التي تم في الشرع تنصيب الولي ممثلا لها) في أمر مثل الزواج، والمرأة كفرد لها مصلحة واضحة في مثل هذا الأمر لا يمكن تغييب دورها ولا حاجتها الوجدانية (مهما بلغ مستواها التعليمي والثقافي) إلى ذلك.

يقول الأستاذ أبو شقة في سياق تفهم دور العائلة في قرار الزواج:" وإن وجوب إذن الولي أو ندبه فيه مزيد رعاية للفتى والفتاة من إنسان صاحب خبرة يكون بجانبهما ساعة تأسيس أسرة صغيرة جديدة. والرعاية لا تعني إلغاء إرادة الفتى والفتاة واختيارهما، إنما تعنى الترشيد والمشورة"1.

فقرار الزواج محصلة نهائية لتوافق أسري مبني على التشاور مع كافة أفراد الأسرة المعنيين ممثلين في الولي الذي لا يمكن له بحال إجبار المرأة على الزواج فالعقود مبناها على الرضى. وممارسة التشاور في الأسرة أمر في غاية الأهمية، لتنسحب ويمتد أثرها إلى مختلف نشاطات الأفراد الاجتماعية والسياسية في مؤسسات الأمة. من هنا فإن خطورة إلغائها، لا تنحصر في جانب شخصي.

ولنا أن نتخيل تبعات فشل التشاور في محيط الأسرة على المجتمع والأمة بأسرها. فالأفراد إذا عجزوا عن معالجة مشاكلهم داخل مؤسستهم الأسرية، أنى لهم أن يعالجوا غيرها في دوائر المجتمع وحلقات الأمة المختلفة!.

يقول مالك بن نبي تحت عنوان المرض الاجتماعي:" وعندما يرتخي التوتر في خيوط الشبكة فتصبح عاجزة عن القيام بالنشاط المشترك بصورة فعالة فذلك أمارة على أن المجتمع مريض وأنه ماض إلى نهايته"2.

من هنا يتضح أن مقصد الشارع في الولاية لم يتهم المرأة في قدراتها أو تجاربها أو أهليتها وخبراتها- كما يتصور ذلكالبعض- بقدر ما يرتبط الأمر بالحفاظ على شبكة العلاقات الاجتماعية داخل مؤسسة الأسرة التي تمثل في حقيقتها نموذجا مصغرا للأمة، وأثر ذلك على موقع المرأة الأسري والاجتماعي.

يقول الأستاذ أبو شقة في هذا السياق: " إن حضور الولي عقد الزواج كما يثبت إقرار العائلة لهذا الزواج، يساعد على تأكيد أن رابطة الزواج لا تقتصر على علاقة حميمة بين شخصين رجل وامرأة، بل هي كذلك صلة وثيقة بين عائلتين أو عشيرتين، وكما يحضر ولي المرأة، فيندب حضور والد الرجل فضلا عن أقارب الزوجين، حتى يكون هذا الزواج بداية التحام بين العائلتين"3.

وهنا تقع على المجتهد المعاصر مسئولية تقصي وتتبع الأسباب الاجتماعية والنفسية الكامنة وراء مظاهر الرغبة في تجاوز بعض النساء (في بعض المجتمعات) لأوليائهن في مسألة الزواج في الحالة المعتادة التي لا يثبت فيها إساءة التصرف من قبل أوليائهن4.

فللزواج مقاصد متعددة للمرأة والرجل والأسرة والمجتمع بأسره، ولتحقيقها على الوجه الأكمل، كان وجود الولي ومباشرته للعقد هو الأقرب لتحقيق تلك المقاصد ولذلك يشترط في الولي أن يكون أهلا لممارسة هذه المهمة1.

---

[1]– عبدالحليم أبو شقة، تحرير المرأة في عصر الرسالة، دار القلم، الكويت، ط4، 1995م، ج5، ص 74.

[2]– مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ترجمة: عبدالصبور شاهين، ص 93

[3]– أبو شقة، مرجع سابق، ج5، ص 76.

[4]– بتصرف عن: سعاد إبراهيم صالح، قضايا المرأة المعاصرة، رؤية شرعية ونظرة واقعية، ص 64.

فإذا كانت الولاية هي المحبة والقرب والصداقة والنصرة لغة، فإن الملحوظ أن تتحقق هذه المعاني في واقع الناس كمقاصد لمضامين الألفاظ. فإن كانت عداوة ونفرة وخذلان، فليست هذه ولاية، والمقصود من الولي أن يكون في ولايته موافقا محبة من يليه إذا كان معقولا وسديدا ما ذهب إليه، فيسارع في نصرته، ويعاضده ويكون قريبا منه.

من هنا كان لابد من التأكد من تحقق هذه المعاني في الولي من خلال فهمه لدوره ومسئولياته. فإذا ظهر خلاف ذلك، كان الأولى انتقال الولاية إلى من هو أصلح وأظهر أمانة منه قبل الشروع في رفع الأمر وإخراجه من إطار الأسرة والعائلة إلى إطار القضاء. فالأسرة هي المحضن الذي ينبغي أن يحل الأفراد خلافاتهم الأسرية في محيطه، ولا يتم اللجوء إلى القضاء إلا في ظروف استثنائية خاصة.

يقول ابن تيمية رحمه الله في ذلك: "وإذا رضيت رجلاً- أي المرأة- ، وكان كفؤاً لها ، وجب على وليها – كالأخ ثم العم – أن يزوجها به ، فإن عضلها أو امتنع عن تزويجها زوَّجها الولي الأبعد منه أو الحاكم بغير إذنه باتفاق العلماء، فليس للولي أن يجبرها على نكاح من لا ترضاه، ولا يعضلها عن نكاح من ترضاه إذا كان كفؤاً باتفاق الأئمة، وإنما يجبرها ويعضلها أهل الجاهلية والظلمة الذين يزوجون نساءهم لمن يختارونه لغرض، لا لمصلحة المرأة ، ويكرهونها على ذلك، أو يُخجلونها حتى تفعل، ويعضلونها عن نكاح من يكون كفؤاً لها لعداوة أو غرض، وهذا كله من عمل الجاهلية، والظلم والعدوان، وهو مما حرمه الله ورسوله صلى الله عليه وسلم ، واتفق المسلمون على تحريمه، وأوجب الله على أولياء النساء أن ينظروا في مصلحة المرأة، لا في أهوائهم كسائر الأولياء والوكلاء ممن تصرف لغيره، فإنه يقصد مصلحة من تصرف له، لا يقصد هواه، فإن هذا من الأمانة التي أمر الله أن تؤدى إلى أهلها فقال: (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها ، وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل)"2.

فدور الولي والأسرة رعاية واحتضان الزواج الجديد وتسديده والتدخل عند الضرورة لإصلاح ذات البين وغير ذلك مما يشهد الواقع الاجتماعي بمسيس الحاجة إليه، ولعل المرأة أحوج من الرجل لهذه الرعاية، خاصة حين تقع المشاكل3.

الأمر الذي يشير إلى ضرورة إبقاء الولاية في الزواج في إطار العائلة قدر الإمكان. فالشارع جعل الإصلاح من قبل الحكمين، حلاً قبل استفحال الخلاف بين الزوجين ورفعه إلى القضاء للحفاظ على وظائف الأسرة وصيانتها من التفكك والتمزق.

وهذا يؤكد أن الولاية وظيفة اجتماعية؛ فإذا ما حدث تعسف في استعمالها من قِبل الولي بما يخالف مقاصدها في تحقيق المصلحة وجلبها أو دفع المفسدة عن المرأة والأسرة، أو استدعت الظروف الاستثنائية إلى تقييده، فإن الشريعة هنا أعطت المجال لتقييدها بل إحالتها إلى ولي آخر أكثر أمانة ولو كان أبعد لتحقيق مناط الحكم في الولاية ومقاصدها، وعلى اعتبار النظر في ذلك كله ومآلاته. وهنا يمكن معالجة الإشكال في حال وقوع خلاف بين الولي والمرأة، فتحال المسألة إلى ولي أخر ضمن نطاق الأسرة والعائلة ولا ترفع إلى القضاء مباشرة.

---

[1]– بتصرف شديد عن: حقيقة موقف الشريعة الإسلامية من القضية النسائية" ، يعقوبي خبيرة، جامعة الصحوة الإسلامية، الدورة الخامسة "حقوق المرأة وواجباتها في الإسلام" الرباط 8-9 رجب 1419 هـ/29 –30 أكتوبر 1998م، منشورات وزارة الأوقاف 1420 هـ–1990، .204-1/203، نقلا عن: رشيد كهوس أبو اليسر،روضة المحتاج في مقاصد ولاية الزواج على الرابط:http://www.islamfeqh.com/News/NewsItem.aspx?NewsItemID=1631

[2]– تقي الدين ابن تيمية، مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 1995م، كتاب النكاح، ج32، ص 52.

[3]– بتصرف عن: مصطفى بنان، مدونة الأسرة أية مآلات، مجلة الفرقان المغربية– العدد 50 1425 هـ–2004م، ص 20.

وإذا تعذر ذلك كله (ضمن ظروف استثنائية) ولم يتمكن الأطراف المتنازعة من حلّ الخلافات الأسرية في هذا السياق وأنذر الأمر بفوضى أسرية، رُفع الأمر إلى القضاء لمباشرة المرأة للعقد بنفسها مع تأكيد ضرورة إعلام الأولياء والتأكد من ذلك. فيزال الضرر الأشد بالضرر الأخف.

وهكذا يتضح أن الأمر لا علاقة له بانتقاص أهلية المرأة أو النيل منها أو إهدار حريتها أو ما شابه من أمور أثيرت خارج محل مقاصد الولاية، فلا يقعنّ المجتهد المعاصر في الدوران في فلك المقاربات والدفاع والتبريرات.

كما أنه من المعلوم أن ليس كل قريب للمرأة يصلح للقيام بهذا الدور بل من توفرت فيه مجموع الشروط المعتبرة، وأهمها أن يكون تصرف الولي نافعا للمرأة لا ضارا بها، فتصرفات الولي منوطة بشرط المصلحة للمولي عليه لأنها لمصلحته وجبت وليس لمصلحة الولي فهي نعمة للمولى عليه مسئولية للولي. فإذا تصرف الولي على غير وفق مصلحة المولى عليه كان متعديا.

ووجوه المصلحة وشروطها تختلف باختلاف نوع التصرف فيختلف الحكم وفقاً لذلك كما يختلف باختلاف درجة الولي قرباً وبعداً. قال البهوتي رحمه الله:" لأن مبنى الولاية على الشفقة والنظر، وذلك معتبر بمظنته وهو القرابة"[1].

فَإِنْ عَضَلَ الأَقْرَبُ، أَوْ لَمْ يَكُنْ أَهْلاً، أَوْ غَابَ غَيْبَةً مُنْقَطِعَةً لاَ تُقْطَعُ إِلاَّ بِكُلْفَةٍ، وَمَشَقَّةٍ زَوَّجَ الأَبْعَدُ.

من هنا ثمة شروط وضعت في الولي، فإن تخلف واحد منها سقطت ولايته وانتقلت إلى من بعده في الدرجة. ومن ذلك ؛كمال الأهلية، وذلك بالعقل والبلوغ والرشد، لأن القاصر مميزاً كان أو غير مميز، وكذلك المجنون والمعتوه والسفيه كلهم لا ولاية لأي منهم على نفسه فأولى أن لا يلي على غيره، وهذا الشرط محل اتفاق الفقهاء. وأضاف إليها ابن تيمية شرط الأمانة كما سبق ذكره، وهو في غاية الأهمية بما يضمن تحقق المصلحة لجميع الأطراف، وينفي تحفظ من رأى انتقاصا في الأمر.

وثمة أمور لابد من تأكيدها في سياق طرحنا لولاية الشركة هذه ضمن الشروط السابقة التي ذكرت:

1- ضرورة مراعاة الفروقات والموازنة بين أحوال المجتمعات قبل الانسياق في دعم هذا الرأي الفقهي أو ذاك. فالحاجة هنا ماسة إلى مستويين من الفقه فقه شرعي قائم على فقه النصوص ومقاصدها وفقه واقعي قائم على دراسة الواقع المعاش دراسة تستوعب كل جوانب الموضوعات المطروحة وتعتمد أصح المعلومات وأدق البيانات والإحصاءات خاصة فيما يتعلق بكيفية القياس والموازنة بين المصالح والمفاسد المترتبة على الاجتهادات الفقهية المختلفة. فلابد أن يتكامل فقه الشرع وفقه الواقع حتى يمكن الوصول إلى الموازنة العلمية السليمة البعيدة عن الغلو والتفريط.[2]

من هنا كان يراعى الناظر في النوازل عند اجتهاده تغيّر الواقع المحيط بالنازلة سواءً كان تغيراً زمانياً أو مكانياً أو تغيراً في الأحوال والظروف، وعلى الناظر تبعاً لذلك مراعاة هذا التغير في فتواه وحكمه. ذلك أن كثيراً من الأحكام الشرعية الاجتهادية تتأثر بتغير الأوضاع والأحوال الزمنية والبيئية ؛ فالأحكام تنظيمٌ أوجبه الشرع يهدف إلى إقامة العدل وجلب المصالح ودرء المفاسد، فهي ذات ارتباط وثيق بالأوضاع والوسائل الزمنية وبالأخلاق العامة، فكم من حكم كان تدبيراً أو علاجاً ناجحاً لبيئة في زمن معين، فأصبح بعد جيل أو أجيال لا يوصل إلى المقصود منه، أو أصبح يفضي إلى عكسه بتغير الأوضاع والوسائل والأخلاق.

---

[1] – منصور بن يونس البهوتي، الروض المربع شرح زاد المستقنع، النكاح، على الرابط الالكتروني:http://islamport.com/w/hnb/Web/832/126.htm

[2] –يوسف القرضاوي، أولويات الحركة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط12، 1411هـ/1991م، ص30 ومابعدها.

والمتأمل في واقع المرأة المعاصر يلحظ التغيرات التي اعترت حياتها والتبدل الذي أصاب واقعها الراهن. فالجمود على فتاوى وقعت في زمن تغير حاله دون تغيير هذه الفتوى غلط على الشريعة وتعدعلى صلاحيتها في كل زمان ومكان.ومن أجل هذا أفتى الفقهاء المتأخرون من شتى المذاهب الفقهية في كثير من المسائل بعكس ما أفتى به أئمة مذاهبهم وفقهاؤهم الأولون، وصرّح هؤلاء المتأخرون بأن سبب اختلاف فتواهم عمن سبقهم هو اختلاف الزمان وفساد الأخلاق في المجتمعات، فليسوا في الحقيقة مخالفين للسابقين من فقهاء مذاهبهم، بل لو وُجِدَ الأئمة الأولون في عصر المتأخرين وعايشوا اختلاف الزمان وأوضاع الناس لعدلوا إلى ما قال المتأخرون1. إلا أنه لابد من التنبه في هذا السياق كذلك إلى خطورة الانسياق وراء مبادئ الفلسفة النسبية الأخلاقية- Ethical Relativism- التي ترى أن صواب أي فعل أو حكم إنما يكون بالنسبة للظروف أو المواقف التي جرى فيها الفعل. وهي فلسفة ترُجع الاختلافات الأساسية بين القيم والمبادئ الأخلاقية بين الأفراد، إلى اختلافات الأطر والتقاليد الحضارية التي يستمد منها هؤلاء الأفراد قيمهم وتقاليدهم الأخلاقية. فالشيء قد يكون خطأ أو صوابا إذا كان كذلك بالنسبة لآخرين فلو كان المجتمع الذي يتبعه الشخص يعتبر فعلا معينا في ظروف معينة خطأ، فإنه يتعين على الشخص فيه عدم القيام بهذا الفعل، فعلى الأفراد التكيف ومسايرة قيم مجتمعاتهم، بمعنى آخر يكون المجتمع هو الحاكم المشرع[2].

2- ضرورة الاهتمام باعتبار عوامل الزمان والبيئة والأفراد في تطبيق الأحكام الفقهية الأسرية وغيرها. وقد فهم المجتهدون هذه المراعاة والموازنة حين كانوا ينزّلون حكم الكتاب والسنة على ظروف بيئاتهم وزمانهم ومكانهم. إذ أن الواقع الذي يراعيه المجتهد حال التنزيل يدخل فيه أعراف الناس وعاداتهم ونظم حياتهم المستقرة عليها في معاملاتهم. وعلى هذا كان العرف والاستصحاب وغيرها من مصادر الاجتهاد وعلى الشروط المعروفة بينهم3.

فدراسة الواقع والتعرف عليه قبل إبداء المجتهد رأيه في الموازنة بين فعل وآخر يعد أمرا ضروريا. وعلى المجتهد التمييز بين مستوى الواقع الثابت المتمثل في سنن الله في الكون والأنفس والأفاق، و الواقع المتغير المتمثل في أعراف الناس وبيئاتهم وظروفهم المتبدلة من مكان لأخر والمصالح والمفاسد المترتبة على الأحكام الاجتهادية وما شابه. وهذا ما راعاه الأئمة المجتهدون في إصدار أحكامهم على الوقائع المتغيرة.

كما يقول ابن عابدين في رسالة نشر العرف: "كثير من الأحكام تختلف باختلاف الزمان لتغير عرف أهله أو لحدوث ضرورة ، أو لفساد أهل الزمان بحيث لو بقي الحكم على ما كان عليه أولا للزم منه المشقة والضرر بالناس، ولخالف قواعد الشريعة المبنية على التخفيف والتيسير ودفع الضرر والفساد ولهذا نرى مشايخ المذهب خالفوا ما نص عليه المجتهد في مواضع كثيرة بناها على ما كان في زمنه لعلمهم بأنه لو كان في زمانهم لقال بما قالوا به أخذا من قواعد مذهبه"4.

---

[1]– ابن عابدين، محمد أمين ، مجموع الرسائل، السعودية،مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، 1998م،ج2 ص123؛الزرقا ، مصطفى أحمد، المدخل الفقهي العام، دمشق، دار القلم،ط2، 2002م، ج 2 ص 923,924 .

[2] – حول تلك الفلسفة: عبد المنعم الحفني، *الموسوعة الفلسفية*، دار ابن زيدون، بيروت، بدون تاريخ، ص 482.

[3]– جمال الدين عطية، كيف نتعامل مع الواقع، المسلم المعاصر، العدد75، فبراير–يوليو 1995م، ص 190. وانظر كذلك حول الموضوع: عبدالمجيد النجار، فقه التدين فهما وتنزيلا، كتاب الأمة، الصادر عن مركز البحوث والدراسات، في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دولة قطر، العدد 22، 23. وكذلك: وورقية عبدالرزاق، ضوابط الاجتهاد التنزيلي في ضوء الكليات المقاصدية، دار لبنان للطباعة والنشر، 2003م. وانظر كذلك: بشير بن مولود جحيش، الاجتهاد التنزيلي، كتاب الأمة الصادر عن مركز البحوث والدراسات، في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دولة قطر، الرقم 93 وغير ذلك.

[4]–ابن عابدين، مجموعة الرسائل، دار إحياء التراث العربي، 1980م، ج2، ص125 وما بعدها.

وتغير أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم من سنن الله التي قد خلت في عباده1.ومراعاة الشارع لأعراف الناس المتغيرة المبنية على تحقيق مصالح لهم إنما يشير إلى مرونة الشريعة واتساع واستيعاب أحكامها لكل جديد ولكل بيئة وأهمية الأخذ بعين الاعتبار مسألة تغير الأزمان والأمكنة والبيئات .

وفي ذلك إشارة واضحة إلى عالمية الشريعة الإسلامية فهي ليست لقوم دون غيرهم وأحكام الشريعة صالحة وقابلة للتطبيق في القرية والمدينة، في الغرب والشرق والسفر والحضر...وهكذا أينما التفت المرء ألفى شرع الله حاكما منظما لحياته، وما ذلك إلا لأنها شريعة معصومة خالدة اشتملت على المواقف المرنة التي تتغير تبعا لتغير البلدان والأشخاص والأقوام2.

يقول الشيخ محمد الطاهر بن عاشور في سياق الحديث عن الكيفية: «فعموم الشريعة لسائر البشر في سائر العصور مما أجمع عليه المسلمون، وقد أجمعوا على أنها مع عمومها صالحة للناس في كل زمان ومكان، ولم يبينّوا كيفية هذه الصلوحية، وهي عندي تحتمل أن تتصور بكيفيتين:

الكيفية الأولى: أن هذه الشريعة قابلة بأصولها وكلياتها للانطباق على مختلف الأحوال، بحيث تساير أحكامها مختلف الأحوال دون حرج ولا مشقة ولا عسر.

الكيفية الثانية: أن يكون مختلف أحوال العصور والأمم قابلاً للتشكيل على نحو أحكام الإسلام دون حرج ولا مشقة ولا عسر، كما أمكن تغيير الإسلام لبعض أحوال العرب والفرس والقبط والبربر والروم والتتار والهنود والصين والترك من غير أن يجدوا حرجًا ولا عسرًا في الإقلاع عما نزعوه من قديم أحوالهم الباطلة"3.

من هنا كان على المجتهدين مراعاة هذه الجوانب الحياتية حال الأخذ بها والتنزيل والتطبيق. وهذا الأمر يتطلب الخبرة والتجربة اليومية القادرة على استيعاب كل متغيرات الزمان والمكان والأشخاص كذلك، يقول الشاطبي في هذا السياق: "دراسة نفسية المستفتي والمجتمع الذي يعيش فيه لتكون الفتوى جدية والاجتهاد مفيد يعالج الواقع القائم"4

فالنزول إلى الميدان وإبصار الواقع الذي عليه الناس، ومعرفة مشكلاتهم ومعاناتهم واستطاعاتهم وما يعرض لهم، والأحكام التي تتنزل عليهم في واقعهم، في مرحلة معينة، وما يؤجل من التكاليف لتوفير الاستطاعة، إنما هو فقه الواقع إلى جانب فقه النص. وإن تغير الزمان والمكان أو أحدهما يعني تغير الواقع. وما يكون محققًا لمصلحة في زمن ما قد لا يحققها في آخر، وما يحقق مفسدة في زمن ما قد لا يحققها في زمن آخر5.

وهنا تظهر ضرورة وقوف المجتهد على واقعه والتفرقة بين أحوال مجتمع وآخر وهو فهم دقيق يحتاج استنهاض جهود المجامع الفقهية وذوي الاختصاصات المختلفة لمراعاة تلك الفروقات. فما قد يحقق مصلحة في مجتمع، قد يحقق مفسدة في مجتمع آخر.

ولعل فهم واقع النساء وتغيره ما بين مجتمع وآخر، كان مما دعا المجلس الأوروبي للإفتاء والبحوث المنعقد في: (دبلن 23- 27 فبراير 2005م) إلى إصدار قراره حول مسألة الولاية المتضمن:

---

1 -ابن خلدون، المقدمة، تمهيد: علي عبد الواحد وافي، مطبعة نهضة مصر، د.ت، ص 320.

2 – صبحي الصالح، معالم الشريعة الإسلامية، دار العلم للملايين، بيروت، ص 68وما بعدها.

3 – محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية،مرجع سابق، ص92، 93.

4 -الشاطبي، مرجع سابق، ج4، ص71

5 – أحمد بوعود، فقه الواقع أصول وضوابط، كتاب الامة رقم 75، مركز البحوث والدراسات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

"الحرص على موافقة الولي عند إجراء عقد الزواج مطلوب دينياً واجتماعياً، لكن إن اقتضى الحال تزويج المرأة بدون ولي لظروف معينة كتعذر إذنه أو كعضله، فلا بأس من العمل بقول من لا يشترط الولي لابتداء العقد، وأما إذا تم العقد دون ولي فإنه عقد صحيح، مراعاة لقول المخالف. ومما ينبه عليه المجلس أنه ليس كل قريب يصلح أن يكون ولياً للمرأة لعقد نكاحها، بل من توفرت فيه مجموعة الشروط المعتبرة، ومن أهمها أن يكون تصرفه نافعاً لها لا ضاراً بها"[1].

وقد ذكر المجلس في توصيف واقع بعض الفتيات في أوروبا أنه قد يحصل نزاع بين أب الفتاة وأمها حيث يكون أبوها وعد بها بعض أقربائه وأمها وعدت بعض أقربائها. فتحسم البنت هذا النزاع فلا تقبل هذا ولا ذاك، تحسم النزاع حسما مؤلما فتهرب منهما معا وتلوذ بأحد بيوت الرعاية الاجتماعية، أو إلى حيث لا يعلمون، أو إلى بيوت الدعارة.

وهنا تظهر ضرورة تفهم المجتهد لواقعه ودراسته قبل الإفتاء أو الترجيح لرأي على آخر.

وهنا ليس لأحد أن يلزم الناس باتباعه فيما ذهب إليه هذا المجتهد أو ذاك، ولكن يتكلم فيها بالحجج العلمية، فمن تبين له صحة أحد القولين: تبعه، ومن قلد أهل القول الآخر فلا إنكار عليه[2].

وهنا لابد من التنّبه إلى المآلات إذ أن العلماء والفقهاء القدامى لما فصّلوا في فقه الواقع وابتناء الأحكام الاجتهادية عليه، كانوا يصدرون عن موقف عزيز لا يعتريه ضعف في الذات المسلمة وانهزام من الداخل، فكان جهد الذات في تنمية ذاتها، باستقلال عن الضغط الخارجي.

أما في العصر الراهن فإننا قد ننساق –بحسن نية وقصد- بذات أنهكتها مواجهة زخم الحضارة الغربية وتقدمها العلمي المذهل، فهي واقعة بذلك تحت ضغط خارجي. وإما عن محاولة مجاراة عبثية للغرب العلماني الذي أسقط القدسية عن وجهة النظر الكلية للكون والإنسان والوجود والأخلاق والسياسة عموما.

وإما عن محاولة جادة للتخلص من رواسب التبعية والتقليد الذي منيت به العقلية المسلمة في العصور المتأخرة، وتصور إمكانية الحل الكامنة في التشبث بالمقاصدية مطلقا. وعلى هذا فالفارق شاسع بين حوار وطرح الأمس من قِبل ذات مالكة لوعيها، مدركة لدورها الرسالي في الوجود، وبين ذات يائسة. إلا أن النظر في الواقع والاهتمام بما بات يُعرف بفقه الواقع لا يعني بحال الخضوع لضغوطه والانسياق نحو التحلل من أحكام الشريعة وثوابتها والدخول في دواعي الحكم بالأهواء تحت شعار فقه الواقع أو الموازنات .....3.

3- الواقع المعاصر بات واقعاً معقداً مركباً، تتشعب فيه نواحي عديدة إن ظهر منها البعض خفي البعض الأخر. إضافة إلى قلة أو ندرة الإحصائيات المتوفرة في بلاد العالم الإسلامي اليوم في مختلف نواحي الحياة اليومية ومفرزاتها. والعالم اليوم يغص بمشاكل اقتصادية واجتماعية وطبية وأخلاقية...كلها تشكل تحديات متواصلة تضع على كاهل المجتهدين أعباء ومسئوليات متزايدة ينبغي مراعاتها حال النظر والتنزيل.

ويتطلب تحقيق هذه الضوابط زيادة الاستيعاب الاجتهادي للواقع الإنساني والتزود بآليات فهم هذا الواقع من العلوم الاجتماعية التي توقفت في حياة المسلمين منذ زمن4.

---

[1]- على موقع المجلس الالكتروني:http://www.e-cfr.org/ar

[2]- بتصرف عن: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج30، ص 80.

[3]- انظر على سبيل المثال: الاجتهاد المعاصر بين الانضباط والانفراط، يوسف القرضاوي، المكتب الإسلامي، بيروت،الطبعة الثانية، 1418

[4]-عمر عبيد حسنة، تأملات في الواقع الإسلامي، المكتب الإسلامي، دمشق، 1411هـ/1990م،ص22.

وهذا يتطلب الإلمام ولو بجزء يسير بمعطيات العلوم الإنسانية ونحوها من آليات لا يمكن الاستغناء عنها في حكمه على المصالح والمفاسد والموازنة بينها وما تؤول إليه1. فكيف له أن يحكم على فعل إنساني وهو يجهل المؤثرات النفسية على سلوك الإنسان مثلا!.

وثمة آلية أخرى يمكن الإفادة منها هنا ألا وهي الاستقراء الذي استعمله المجتهد في عصور سابقة وعليه اليوم أن يستعيد دوره بمفهوم العصر ومقتضاه. وهذا يستدعي استعمال آليات الإحصاء والبيانات ونحوها من وسائل متاحة، تقتضي عملاً جماعياً لا فردياً مبعثرا2.

إن هذه الشواهد وغيرها كثير تؤكد مدى الحاجة الماسة لقيام مجمعات للعلماء تضم طاقما من المجتهدين المعاصرين ومعهم المتخصصين في مختلف الميادين لتناول تلك الأحكام وتبادل الخبرات في الميادين المختلفة، ومن ثم تقديم فقه متوازن واقعي. ومن نظر في فتاوى دور الإفتاء المعاصرة، أو في قرارات مجامع الفقه المتعددة رأى اهتماماً كبيرا بهذه الجوانب إلى حد كبير.

4- ضرورة الاهتمام بالتنشئة الصحيحة للأفراد ذكورا وإناثا. إذ أن الجيل الجديد من الأبناء الذين يعيشون في ظل أوضاع حديثة ينظرون إلى جيل الآباء بأنهم غير ملائمين لروح العصر، فهو يريد أن يتحرر من بعض الولاءات والسلطات التي يمارسها الكبار داخل الأسرة[3].

وهنا تظهر أهمية الاهتمام بتحقيق المناط الخاص في نطاق الأفراد. وكيفية التعامل معه بغرض المعالجة لا الانسياق التام والخضوع لمتطلباته بما قد يكون فيها من تجاوزات. فأخذ الظروف المحتفة بالواقعة المعروضة، او التي تلابس الشخص، بعين الاعتبار، وما يمكن أن يطلق عليها الخصوصيات تمييزا لها عن الكليات التي لا تراعي ذلك، تستلزم النظر فيما يؤول اليه حال الشخص المستفتي قبل اجابته عن سؤاله، فيما لو طبق مقتضى النصوص عليه، في ضوء ظروفه الخاصة، وهو ما عدّ الشاطبي أعلى أنواع الاجتهاد وأصعبها[4].

5-الاهتمام بالاجتهاد الجماعي والتشاوري وتداول الرأي بين ذوي الخبرة في مختلف المجالات الخاصة بالمشكلات الإنسانية المطروحة من علماء اجتماع ونفس ..الأمر الذي يمكن أن يخرج بالاجتهاد من الإطار الفردي الضيق إلى إطار اكثر اتساعا وأعمق أثرا. خاصة في ظل المرحلة الراهنة التي تمرّ بها مختلف المجتمعات المسلمة أو تلك التي تحتضن جاليات مسلمة. فالأمر يقتضي الروية والتأني قبل إصدار فتاوى فردية يمكن أن تؤدي إلى التضارب في الآراء والاجتهادات ولا يخفى على أحد الأضرار المهولة المترتبة على مثل تلك الفوضى. ومن ثم تؤكد الدراسة ضرورة تولي المجامع الفقهية الكبرى المعروفة زمام الأمور لتحقيق ما يمكن أن نتعارف عليه بالمرجعية الجماعية للأمة.

6- الاهتمام بتحقيق التواصل بين المجامع الفقهية الكبرى في العالم الإسلامي ومختلف الكليات والمعاهد والجامعات والمراكز البحثية المعنية لتقديم دراسات فقهية واقعية حول أبرز القضايا الإنسانية العالقة وطرحها كموضوعات للبحث والإعداد لرسائل الماجستير والدكتوراه.

---

[1]– في أهمية الاجتهاد الجماعي ومقوماته: محمد فاضل الجمالي، رأي في تكوين المجتهد في عصرنا الحاضر. مجلة المسلم المعاصر. 1404هـ/1984م، ص 129 وما بعدها.

[2]– انظر على سبيل المثال: محمد سلام مدكور، الاجتهاد في التشريع الاسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، 1404هـ/1984م، ص99. محمد مصطفى شلبي، المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، 1403هـ/1983م، ص 267.

[3]- مليحة عوني، وصبيح عبد المنعم احمد، علم اجتماع العائلة، بغداد، 1984م، ص127.

[4] – الشاطبي، مرجع سابق، ج4، ص 191.

7-العمل على توعية النساء بكافة مستوياتهن ومن خلال مختلف الوسائل والشبكات الاجتماعية المهتمة بقضايا المرأة والأسرة والمجتمع بأهمية فهم ما لهن وما عليهن والتدرب على تحقق المناط فيما ينزل بهن من أحوال وأوضاع وفق الرؤية الإسلامية المتكاملة لا وفق أهواء البشر ومصالحهم المتغيرة.

الخاتمة والنتائج

حاولت هذه الورقة تقديم مسألة ولاية الشركة في عقد الزواج من خلال رؤية تحليلية مقاصدية، وقفت من خلالها على الإطار المفاهيمي للولاية، والإطار الفقهي بأبعاده الواقعية والتوقعية، والإطار المقاصدي المآلي. ولم تتوقف الدراسة طويلا في عرض الأدلة للقائلين باشتراط الولاية والمخالفين لهم في عدم اشتراطها بقدر ما حاولت تلمس الجوانب المقاصدية للولاية وأبعادها الأسرية والاجتماعية ومآلات تطبيقاتها على مؤسسة الأسرة وشبكة العلاقات الاجتماعية في ظل مختلف المستجدات والتطورات الراهنة.

وقد خرجت الدراسة إجمالا بالنتائج التالية:

- الولاية مفهوم وظيفي بنائي في تكوين الأسرة ومنظومة علاقاتها يرتبط بسلسلة من المفاهيم الإيجابية من نصرة، محبة، قرب، عون، نصح، حماية، كفاية، ولا ينفك عنها بحال. وهذا المفهوم القرآني بظلاله الفقهية والاجتماعية يغاير تماما مفاهيم السلطوية والأبوية والذكورية والوصاية والقهر....

- سوء التطبيق وإساءة الاستعمال للولاية من قِبل بعض الأولياء البعيدين عن أصالة تعاليم الشرع، لا ينبغي أن يسوق إلى القول بإلغائه أو مصادرته لما له من ارتباطات وخيوط أسرية هامة في بنية شبكة العلاقات الاجتماعية.

- قرار الزواج هو محصلة نهائية لتوافق أسري مبني على التشاور مع كافة أفراد الأسرة المعنيين ممثلين في الولي الذي لا يمكن له بحال إجبار الفتاة على الزواج بمن لا تريد، فالعقود مبناها على الرضى. وممارسة التشاور في الأسرة أمر في غاية الأهمية له انعكاساته على مستوى المجتمع والأمة، ولا علاقة له بنقصان أهلية المرأة أو ضعف قدراتها بل هي الرعاية الأسرية الاجتماعية بكافة أبعادها التي تشمل كافة الأفراد في الأسرة.

- الممارسات البعيدة عن تعاليم الدين (التي يقع فيها عدد من أولياء المرأة) أدت إلى الطعن في مصداقية وشرعية تلك التعاليم دون أدنى تفرقة أو تمييز بين عرف ودين، وبين تعاليم وتطبيق، وباتت تلك الإساءات شاهد عيان على إهانة الإسلام للمرأة وإهداره لأدميتها وحقوقها، وفرضه للوصاية عليها، وهذا خلط وتزييف لحقائق لا تُنكر.

- ترى الدراسة أن الولاية في عقد الزواج شراكة ووظيفة أسرية اجتماعية تشاورية بين ولي رشيد أمين قادر على تحقيق مقاصد الولاية من رعاية وحماية ونصرة ومعونة للمرأة، وبين فتاة رشيدة حريصة متفهمة لدورها كفرد داخل أسرة صغيرة وممتدة لتتصل بعمقها للمجتمع والأمة.

- في حال حدوث تعسف أو إساءة تطبيق من قِبل الولي بما يخالف مقاصد الولاية في تحقيق المصلحة وجلبها أو دفع المفسدة عن المرأة والأسرة، يمكن إحالتها إلى ولي آخر أمين حريص على تحقيق مصلحة الفتاة والأسرة، ولو كان أبعد لتحقيق مناط الحكم في الولاية ومقاصدها على أن يبقى أمر معالجة المسألة ضمن نطاق الأسرة والعائلة قدر الإمكان، ولا يُرفع الأمر إلى القضاء مباشرة. فإذا تعذر ذلك كله (ضمن ظروف استثنائية) ولم تتمكن الأطراف المتنازعة من حلّ الخلافات الأسرية في هذا السياق، رفع الأمر إلى القضاء لمباشرة المرأة للعقد بنفسها مع تأكيد ضرورة إعلام الأولياء والتأكد من ذلك، فيزال الضرر الأشد بالضرر الأخف. ليس لقصور في المرأة وما شابه، بل

حرصا على تحقيق مناط الحكم في تطبيق مقاصد تشريعها الأسرية والاجتماعية، وبعدا عما يمكن أن يؤول إليه الأمر من الوقوع في أشكال زواج تخالف مقاصد التشريع فيه.

- ضرورةمراعاة الفروقات والموازنة بين أحوال المجتمعات قبل الانسياق في دعم هذا الرأي الفقهي أو ذاك بشكل عام. فالحاجة ماسة إلى مستويين من الفقه فقه شرعي قائم على فقه النصوص ومقاصدها وفقه واقعي قائم على دراسة الواقع المعاش بكل إحداثياته. وهو أمر ينبغي الاهتمام فيه بالجهود الجماعية الفقهية الاجتماعية المقاصدية المتنوعة للتوصل إليه والتأكد من تحققه.

- ضرورة الاهتمام باعتبار عوامل الزمان والبيئة والأفراد في تطبيق الأحكام الفقهية الأسرية وغيرها، ولا يعني ذلك الخضوع لضغوطه والانسياق نحو التحلل من أحكام الشريعة وثوابتها والدخول في دواعي الحكم بالأهواء تحت شعار فقه الواقع أو الموازنات.

- ضرورة الإلمام ولو بجزء يسير بمعطيات العلوم الإنسانية ونحوها من آليات لا يمكن الاستغناء عنها في حكم المجتهدين على المصالح والمفاسد والموازنة بينها ومآلاتها.

- ضرورة الاهتمام بالتنشئة الأسرية والاجتماعية الصحيحة للأفراد ذكورا وإناثا ضمن مؤسسات التنشئة وعلى رأسها الأسرة. الأمر الذي يتطلب إدخال قيم التشاور والحوار وما شابه إلى مناخات التربية للحفاظ على الاستقطاب الأسري للأبناء في ظل التحديات الراهنة.

- الاهتمام بالاجتهاد الجماعي والتشاوري وتداول الرأي بين ذوي الخبرة في مختلف المجالات الخاصة بالمشكلات الإنسانية المطروحة، والخروج قدر الإمكان عن إطار القوالب الجاهزة في المعالجات. مع الاهتمام بالتواصل بين الجامعات ومراكز البحوث والمجامع الفقهية على مستوى العالم الإسلامي، وتوظيف البحث العلمي في معالجة القضايا الراهنة والإشكاليات المعقدة بأبعادها الإنسانية والفقهية ليعود الفقه من جديد إلى إطار الواقعية.

العنف في الوسط المدرسي:
عوامله و انعكاسها على جودة الفعل التربوي.
(دراسة ميدانية بولاية سطيف)

د. خالد عبد السلام
قسم علم النفس و علوم التربية، و الارطوفونيا
جامعة سطيف

ملخص:

تهدف دراستنا إلى تشخيص طبيعة العنف الذي يمارسه المتعلمون في الوسط المدرسي الجزائري، من خلال تحليل محتوى محاضر مجالس التأديب في سنتي 2003 و2012، و التعرف على خلفياته وجذوره النفسية والاجتماعية والثقافية والتربوية. ثم نستعرض أهم انعكاساته على جودة الأداء البيداغوجي للأساتذة وجودة التعلم للمتعلمين، وبعدها نقترح مجموعة من الاستراتيجيات التي قد تساهم في الوقاية من كل أشكال العنف وعلاج حالاته عن طريق: استراتيجيات التكوين النفسي البيداغوجي و الاستراتيجيات التربوية بتعزيز قيم الحوار والتسامح في المناهج الدراسية و استراتيجيات التحسيس والتوعية إعلاميا إلى جانب استراتيجيات التنشيط الثقافي والرياضي للحياة المدرسية.

كلمات مفتاحية: العنف . الوسط المدرسي . العوامل الثقافية . العوامل النفسية . جودة الفعل التربوي .

Abstract:
Our study aims to diagnose the nature of the violence by learners in Algerian school environment, through the analysis of the records content of disciplinary boards in 2003 and 2012, and identify the background and roots; psychological, social, cultural and educational. Then we review the most important repercussions on the quality of pedagogical teachers performance and the quality of learning for learners, and then propose a set of strategies that may contribute to the prevention of all forms of violence and the treatment of cases through: Psycho- pedagogical configuration and educational strategies to promote the values of dialogue in the curriculum and strategies of sensitization and media awareness strategies, as well as the activation of cultural and sporting life in the school.
Key words: Violence, school environment, cultural origins, psychological origins, pedagogical performance quality, learning quality

مقدمة :

تواجه المدرسة الجزائرية مشكلات متنوعة ومتعددة الأبعاد النفسية منها والتربوية،السلوكية والاجتماعية والتعليمية، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحولات العميقة التي يمر بها المجتمع الجزائري على المستويات القيمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، التي أفرزتها تأثيرات تكنولوجيات الاعلام والاتصال المعاصرة. ومن ابرز هذه المشكلات التي تفشت بشكل لافت للانتباه في المجتمع وفي المدرسة خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة نجد ظاهرة العنف بكل أشكاله اللفظي، النفسي والجسدي، حيث أصبحت الكثير من المؤسسات التربوية، خاصة في التعليمين المتوسط والثانوي مسرحا للكثير من السلوكات العدوانية بلغت حد العنف بالسلاح الأبيض المفضي إلى الجرح او القتل العمدي. وهو ما قد يؤثر على هيبتة وقداسة المحيط المدرسي، أو قد يؤثر على الأداء البيداغوجي للأساتذة و يشوش على شبكة علاقاتهم الاجتماعية مع المتعلمين والأولياء والإدارة والمحيط الاجتماعي العام، كما قد يؤثر على جودة التعلم.

فقد كشفت وزارة التربية الوطنية في إحصائيات رسمية موثقة خلال سنة 2012/2011 عن تعرض 4555 أستاذ إلى العنف من قبل التلاميذ، مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، كما بلغت حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم 17645. كما سجلت مصالح الحماية المدنية 16 حالة انتحار بين أوساط التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر فقط لها علاقة بضعف النتائج الدراسية.

أما بالنسبة لولاية سطيف لوحدها فقد سجلت مديرية التربية خلال سنة 2011/2010 أرقاما بلغت 1235 حالة، وهي الأرقام الرسمية المسجلة في محاضر مجالس التأديب، والتي توثق سلوكات العنف وأنواعها المرتكبة من قبل التلاميذ اتجاه الأساتذة والإدارة والتي بلغت 412 حالة، وعنف الإدارة والموظفين والأساتذة اتجاه التلاميذ ب348 حالة.

فهي أرقام تنذر بتنامي الظاهرة بشكل خطير و لافت للانتباه خلال الحصص الدراسية و خاصة أثناء الامتحانات الرسمية، أين برزت ظواهر سلوكية سلبية كالغش والتحايل في الدراسة مع التهديد والوعيد و العنف اللفظي والجسدي ضد المعلمين والأساتذة عند محاولتهم فرض الانضباط والنظام ...وغيرها.

إشكالية الدراسة:

أصبح العنف واقعا يوميا في الكثير من المؤسسات التربوية الجزائرية واتخذا أبعادا واشكالا متعددة سنحاول في دراستنا الاجابة على الأسئلة الآتية: ما طبيعة العنف الممارس في المدرسة الجزائرية؟ وهل يمارس العنف في التعليم المتوسط أكثر من التعليم الثانوي أم العكس؟ وهل يمارس في المناطق الحضرية أكثر من المناطق الريفية أم العكس؟ و هل يمارس العنف الذكور اكثر من الاناث أم العكس هو الصحيح؟ وهل يمارس العنف التلاميذ ذوي النتائج الدراسية الضعيفة أكثر من ذوي النتائج الدراسية الجيدة ؟ و من هم أكثر ضحايا العنفي في الوسط المدرسي هل الأساتذة ام الادارة؟ وما هي ملابسات وخلفيات العنف الممارس في المدارس الجزائرية ؟ وما هي تأثيراته على جودة الأداء التربوي للمعلمين وجودة التعلم للمتعلمين؟ وما هي إستراتيجيات التكفل به وعلاجه نفسيا وتربوية واجتماعيا في ضوء تصور شامل متكامل لعملية التنشئة الاجتماعية؟ كلها أسئلة سنحاول الإجابة عليها في دراستنا استنادا إلى تحليل محتوى تقارير مجالس التأديب.

فرضيات الدراسة:

. ينتشر في المدرسة الجزائرية العنف اللفظي أكثر من الأنواع الأخرى للعنف.

.. يمارس العنف في المناطق الحضرية أكثر من المناطق الريفية.

. يمارس العنف الذكور اكثر من الاناث .

. يمارس العنف التلاميذ ذوي النتائج الدراسية الضعيفة أكثر من ذوي النتائج الدراسية الجيدة.

. يمارس العنف في الوسط المدرسي ضد الأساتذة أكثر من الاداريين والإناث منهم أكثر من الذكور.

. تعتبر قضايا الانضباط داخل القسم وأثناء الامتحانات من اهم ملابسات وخلفيات العنف الممارس في المدرسة الجزائرية.

مصطلحات الدراسة :

تعريف العنف لغويا:

جاء في لسان العرب لابن منظور على انه:" الخرق بالأمر، وقلة الرفق به وهو ضد الرفق. أعنف الشيء أي أخذه بشده ، والتعنيف هو التقريع واللوم.(ابن منظور 1956 ص 257).وعرف في قاموس اكسفورد على أن العنف:" ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص والممتلكات،كما يعتبرالفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانيا أو التدخل في حرية الآخر الشخصية "(ولسون wilson 221).

تعريف العنف اصطلاحا: La violence:

هناك تعاريف متعددة للعنف حسب معايير كل مجتمع، وحسب تنوع المقاربات العلمية التي عالجته ومن أهمها ما يأتي:

- كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين،سواء كان جسميا أو نفسيا. فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعا أشكال مختلفة لنفس الظاهرة.

تعريف العنف من منظور اتصالي:

يعرفه مصطفى حجازي بكونه "لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته إلى الآخرين بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته"(محمد منير مرسي1997 ص 210) يشير هذا التعريف على أن العنف عبارة عن وسيلة اتصال وإقناع للآخرين عندما يعجز عن تبليغها بأسلوب الحوار ولغة الأفكار والحجج و البراهين، لذلك ينزل مستواه إلى مستوى لغة العضلات .

أما بالنسبة لعلماء النفس المعرفيين فهو"صورة من صور القصور الذهني حيال موقف، والعنف وجه آخر من اوجه النقص التقني في الأسلوب والإبداع في حل ومواجهة معضلة وقد يصل العنف لمراحل الانهيار العقلي والجنون كما قد يكون وسيلة من وسائل العقوبة والتأديب أو صورة من صور تأنيب الضمير على جرم أو خطيئة مرتكبة ولن يتعدى في كل أحواله القصور الذهني والفكري لدى الإنسان وهو في حالة من حالاته اضطراب في إفرازات الغدد الهرمونية في جسم الفرد وعدم تناسب أو انتظام في التوزيع الهرموني داخل الجسم الذي قد ينتج أحيانا عن سوء في التغذية أو سوء اختيار نوعيتها"(علاء الدين القبانجي2000 ص7).

كما يؤكد هنرى (Henry, 2000) على أن معظم التعريفات التي شملت العنف داخل المدارس قد أهملت العنف في العمليات الاجتماعية والذي ينتج عنه ضرر اجتماعي منظم، لذا فإنه عرف العنف المدرسي على أنه ممارسة السيطرة على الآخرين في جميع النواحي المتصلة بالدراسة حيث يقوم به فرد أو هيئة بحرمان الواقعين تحت السيطرة من حقهم الإنساني في أن يكونوا مختلفين وذلك عن طريق تقليل ما لديهم أو الوقوف في وجه ما يطمحون إليه (عبد الرقيب أحمد البحيرى 2008 ص 84)

فكل هذه التعاريف تجمع على أن العنف هو سلوك غير عقلاني يلحق الضرر والأذى بالغير معنويا ونفسيا وماديا بمختلف الأساليب والوسائل، يلجأ إليه الإنسان عموما عندما تضعف لديه القدرة على الإقناع بالأفكار والحجج والبراهين المنطقية والواقعية والموضوعية.

وفي موضوع دراستنا نقصد بالعنف المدرسي كل أشكال السلوك الذي يمارسه المتعلمون ضد أساتذتهم أو ضد الإدارة، على شكل فعل أو تهديد ووعيد و ينتج عنه أذا معنويا أو ماديا، او عمل تخريبي ضد هياكل وتجهيزات المؤسسة التربوية، و الذي قد ينعكس سلبا على أداء وفعالية النشاطات التربوية للمدرسة.

تعريف جودة الفعل التربوي (البيداغوجي):
نقصد بها إتقان المعلمين والأساتذة لأدائهم للنشاطات التعليمية والتربوية ،بما ييسر لهم تحقيق الأهداف المنشودة.
أما جودة التعلم: فنقصد بها إتقان المتعلمين لعملية تعلمهم لمختلف المواد الدراسية بشكل جيد.
الاطار النظري للدراسة: قبل التطرق إلى الجذور الاجتماعية والثقافية والنفسية والمدرسية للعنف الممارس في المدرسة استنادا إلى نتائج دراسات سابقة، يجدر بنا تحديد موقع المدرسة في النسق الاجتماعي العام ومبررات سلوك العنف في الموقف التعليمي.

1. موقع المدرسة في النسق الاجتماعي:

و لفهم جذور العنف الممارس بالمدرسة الجزائرية يجدر بنا أولا تحديد موقع المدرسة في المجتمع.

و بنظرة موضوعية ومنطقية لموقعها في المجتمع يتبين لنا أنها جزء منه وهي نسق كسائر الأنساق الاجتماعية الأخرى تتفاعل فيما بينها تفاعلا طرديا سلبا وايجابا، فبقدر ما يصلح المجتمع تصلح مؤسساته والعكس صحيح. كما ان المدرسة تتضمن في طياتها تفاعلات متعددة ومتنوعة بين كل المتعاملين معها، و في ضوئها قد تتشكل دائرة العنف المحتملة بين كل الأطراف بأشكال مختلفة حسب موقع كل منها ودرجة سلطته على الآخر.

لذلك يمكن القول أن مسؤولية ممارسة العنف مشتركة بين كل مؤسسات المجتمع، ابتداء من الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، المؤسسات الدينية، الثقافية والعلمية والسياسية والاقتصادية و جمعيات المجتمع المدني، هذا من جهة.

و من جهة أخرى حينما نحلل السلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع الجزائري في مختلف المواقع والمستويات سواء في الأسرة أو في الشارع أو في الممارسة السياسية ، الإدارية والإعلامية نكتشف أن العنف في الوسط المدرسي في أصله اجتماعي ناتج عن عدوى مؤسسات المجتمع إليه. فكل العناصر المكونة للمدرسة هم أعضاء فاعلين في مختلف مؤسساته فالسلوك الذي يمارسونه في أسرهم ومحيطهم الاجتماعي هو نفسه الذي يمارسونه في الوسط المدرسي بطريقة عفوية وكأنماط سلوكية مستدخلة في الوعي الجمعي حول كيفية التعامل مع الآخر. كما ان تصرفات المعلم والمدير والمربين الآخرين في المدرسة لا تختلف كثيرا عن تصرفاتهم في مواقف الحياة الاجتماعية العادية. فما نشاهده من سلوكات وردود أفعال في الشارع هي نفسها التي نجدها تقريبا بنفس الحدة والنوع داخل المؤسسات التربوية. وهو ما أعطى نماذج سلبية للمتعلمين فنمت لديهم استعدادات لممارسة كل اشكال العنف من خلال التعلم الاجتماعي.

هل هناك مبررات لاستعمال العنف بين المعلم والمتعلم في الموقف التربوي؟

إن الموقف التربوي داخل المدرسة مبني على أساس مبدأ الاحترام والتقدير بين المعلم والمتعلم وينشد تعليم النشء فضائل الأخلاق و إعدادهم وتكوينهم للاندماج في المجتمع والانضباط وفق قوانينه ومعاييره، وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم والثقة في قدراتهم. كما ان الموقف التعليمي يؤسس لعلاقة أبوية بين المعلمين كآباء أو أمهات والمتعلمين كأبناء، أساسها الحب والعطف والتعاون والطاعة والاحترام المتبادل.

وبناء على ذلك نستخلص أنه لا توجد مبررات لممارسة العنف في الموقف التربوي بين كل الأطراف مهما كانت الظروف و مهما اختلفت اهتماماتهم ورغباتهم وطباعهم، عكس المواقف الحياتية العامة. لأن الموقف التربوي التعليمي يفترض أنه يوجه السلوك المعوج و يعالج المضطرب والمنحرف و يهذب الأناني، ويدرب المتعلمين على أساليب الحوار والنقاش لإقناع الآخر بالأفكار والحجج والبراهين العلمية والواقعية وليس بالعضلات.

فإذا كانت المبررات غير موجودة لكن العنف موجود، فهل هذا مؤشر على وجود مشكلات قيمية بين أطراف العملية التربوية و في أخلاقيات العمل التربوي؟ أم هي مؤشرات عن انحراف المدرسة عن أداء رسالتها البيداغوجية؟ أم دلالات عجزها عن تطوير مستوى الكلمات والسلوكات لأفراد الأسرة التربوية ؟

أشكال العنف الممارس في المدرسة؟ هناك عدة أشكال للعنف الذي تمارس داخل المجتمع بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة تتمثل في ما يأتي:

فى دراسة ألكسندر ولونجفورد Alexander & Longford (1992) بالمدارس الثانوية بولاية تكساس الأمريكية ، بينت أن العنف البدنى أكثر صور العنف انتشاراً بين الطلاب، وأن الطلاب يميلون إلي تقليد العنف المشاهد داخل المدرسة، كما أنهم يساعدون زملاءهم في الشجار". كما أجرى بريز وإفيرت Price & Everett (1997) دراسة ميدانية "هدفت إلي معرفة صور العنف المنتشرة داخل المدارس الثانوية في ألاسكا وهاوأي، والتعرف على بعض العوامل التي تساهم في ارتفاع معدلات العنف داخل المدرسة الثانوية. و بينت نتائج الدراسة أن: التخريب والتحطيم في المدارس واستخدام المخدرات والسرقة وتهديد المدرسين وحمل السلاح والتعدي البدنى من أكثر صور العنف السائدة في المدرسة" كما أكدت الدراسة على أن افتقاد الهدف، واليأس من الحياة المستقبلية ، وزيادة الضغوط ، والفشل الأكاديمي ، كلها عوامل تؤدي إلي زيادة العنف بين الطلاب.

أشكال العنف الممارس في المدرسة: هناك عدة اشكال تتمثل في غالبيتها في ما يأتي:

1 . العنف الجسدي : وهو الشكل الذي يعبر به باستعمال القوة بشكل متعمد اتجاه الآخر بهدف إلحاق الضرر بهم وإيذائهم ومن نتائجه إحداث الآلام والأوجاع في الجسم أو إحداث الجروح والكسر في بعض الحالات.

2 . العنف اللفظي: وهو شكل يعبر به بألفاظ قبيحة أو مشينة كالتوبيخ والسب والشتم والتشبيه بأقبح الأشياء.

3 . العنف النفسي: فهذا النوع يشار إليه نتيجة الضرر والألم النفسي التي يحدثه في شخصية المتعلم. كالتهميش والتحقير و الاستهزاء واللامبالاة للمتعلم وعدم الاهتمام به.

. يضيف البعض (حزان 1999) إلى كل ما ذكر مظهر آخر يتمثل في فرض الآراء على الغير بالقوة على أنه نوع من العنف النفسي.

4 . العنف المادي(التخريبي): وهو العنف الذي يتعلق بتخريب الأثاث المدرسية و الممتلكات الخاصة والعامة داخل المدرسة، تتجلى في تكسير الكراسي أو السبورة او النوافذ أو إتلاف وسرقة الوسائل التعليمية وأدوات العمل المختلفة و سرقة الأدوات المدرسية بين التلاميذ، تشميع السبورة بمواد لزجة (كالزيوت والشحوم)، تمزيق الكتب و دفاتر النصوص الرسمية وغيرها.

. العوامل الاجتماعية والثقافية والاعلامية والنفسية والمدرسية للعنف في الوسط المدرسي:

حتى نفهم ظاهر العنف الممارسة في المدرسة الجزائرية يجدر بنا البحث في كل الجذور الاجتماعية والثقافية والنفسية وتحليل عناصرها ومكوناتها. وحسب الكثير من الاستطلاعات والدراسات الميدانية الغربية و العربية هناك عوامل متعددة ومتداخلة فيما بينها ساهمت بشكل أو بآخر في تنامي سلوك العنف في الوسط المدرسي. منها ما له علاقة بالقيم والعلاقات والظروف الاجتماعية، ومنها ما له علاقة بالعوامل التربوية وشروط التنشئة، ومنها ما له علاقة بالعوامل النفسية والذاتية و الضغوطات التي يمر بها المتعلم والمعلم والإداري داخل وخارج المدرسة، يضاف إليها تأثيرات الخبرات المعرفية والتاريخ النفسي لكل الأطراف في كيفية التعامل مع مختلف الوضعيات الحياتية. ومنه

ما له علاقة بالعوامل الإعلامية والعوامل الإدارية المدرسية ...وغيرها. فالظاهرة الإنسانية والاجتماعية معقدة لذلك وجب البحث في كل الجذور والعوامل والأسباب المباشرة وغير المباشرة البعيدة والقريبة، الذاتية والموضوعية، حتى نستطيع فهمها فهما علميا موضوعيا. و من أهم جذور العنف في الوسط المدرسي ما يأتي:

1.العوامل الأسرية للعنف المدرسي:

تتمثل في الظروف ذات العلاقة بالتنشئة الأسرية و تتجلى أساسا في مختلف أنماط السلوك التربوي الذي نشأ عليه الفرد داخل أحضان أسرته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية المتمثلة في ما يأتي:

أ . الإهمال واللامبالاة: وهو سلوكا تربويا لا مباليا وغير مهتما بمتطلبات الفرد وحاجياته النفسية وبمستقبله، وهو ما يجعل عملية المتابعة و التوجيه للأبناء غائبة، فيتركون عرضة للشارع بكل تناقضاته وسلبياته، أو لجلساء السوء، أو لتكنولوجية الاتصال والاعلام المعاصرة والألعاب الالكترونية المختلفة التي تغذي ثقافة العنف والقوة وروح الانتقام لتصنع منهم ما تشاء. فقد أكد كرمب (Crump) 1993 في نتائج دراسة له حول " اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو استخدام العنف بالولايات المتحدة أن "المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة يساهم في تشكيل اتجاهات نحو استخدام العنف، وان الشباب ذات الانتماء الاجتماعي والاقتصادي المتوسط اقل توجها لاستخدام العنف من الذين ينتمون غلى أسر فقيرة" (فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار 2005 ص 36)

كما توصلت دراسة تهامي عثمان منيب عزت محمد سليمان حول العنف لدى الشباب الجامعي إلى أن الدوافع الأسرية احتلت المرتبة الثانية بعد الدوافع النفسية بنسبة 86% من حيث غياب الرقابة والتوجيهات الوالدية إضافة إلى عدم اهتمام الوالدين بمشكلات أبنائهم مع التفرقة بين الأبناء في المعاملة وهي عوامل تنمي الاستعداد للعنف المدرسي والاجتماعي.(عثمان منيب ومحمد سليمان 2007 ص90 بتصرف)

ب . المعاملة القاسية: إن المعاملة العنيفة والقسوة التي يتلقاها الطفل والمراهق يوميا من قبل أفراد أسرته تدفعه إلى تفريغ شحنة الغضب والضيق كميكانيزم دفاعي في أشياء و أشخاص آخرين داخل الأسرة أو خارجها، بما انه لا يستطيع مواجهة الوالدين مباشرة. وهو ما أكدته دراسة استطلاعية أجراها الدكتور فيصل سعد على عينة من التلاميذ من التعليمين الإكمالي و الثانوي عرفوا باتجاهاتهم نحو العنف والشغب حيث أكدت نسبة 51% منهم أن "الشغب والعنف الذي يمارسونه اتجاه مدرسيهم هو ردة فعل عفوية على العنف الذي يمارسه الآباء معهم عند إكراههم رغما عنهم على الذهاب إلى المدرسة "(فيصل سعد مجلة الرأي الافتراضية ديسمبر 2002). كما توصلت العديد من الأبحاث أن الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء الجسدي أو الإهمال أكثر عنفاً فيما بعد مقارنة بأطفال آخرين لم يتعرضوا لهذا الإيذاء(Widom, 1989; Zingraff et al., 1993 Smith). كما يشير عبد الرقيب أحمد البحيرى: "أن الأطفال مرتكبو العنف المدرسي غالباً ما يكونون ضحاياه في منازلهم، وأنهم من أسر يكون فيها الآباء يفضلون التسلط والعقاب الجسمي لأبنائهم. وفي بعض الأحيان عدائيون ولا يهتمون برقابة أبنائهم، ولديهم مهارات ضعيفة في حل المشكلات فيعلمون أبناءهم الرد العنيف على أقل استثارة"(عبد الرقيب أحمد البحيرى المرجع السابق 2008 ص 88).

ج . الحرمان من العاطفة الوالدية: وتتجلى آثار الحرمان الأمومي والأبوي كظاهرة منتشرة في دراسة بيرز واوبرز (1950) على عينة من 38 مراهقاً سبق وأن دخلوا مؤسسات الرعاية الاجتماعية بين الأسبوع الثالث والسنة الثالثة من عمرهم حيث لوحظت تلك النتائج بصورة جلية في أعمارهم بين السنة السادسة عشرة والثامنة عشرة حيث

تعرض 21 شخصاً منهم إلى اضطرابات ذي طبيعة عدوانية وشراسة حادة.... وتتجلى انعكاسات الحرمان الأمومي بصورة واضحة على التوأم وكذلك الأطفال المولودين بصورة متعاقبة وبفاصل زمني متقارب. فالحنان الوالدي الذي لم يتشبع به الأطفال نتيجة طلاق أو وفاة أو نتيجة نزاعات أسرية تجعلهم قساة و شديدي الاستثارة والاندفاع لأن" فاقد الشيء لا يعطيه ".(مجلة العلوم الاجتماعية).(1)

د . التدخل السلبي للأولياء في الحياة المدرسية: إن ضعف تعاون الأسرة في متابعة أبنائها وضبط سلوكاتهم وتوجيههم أدى ذلك إلى تمادي هؤلاء في سلوكيات الشغب والتمرد والعصيان وبالتالي العدوانية داخل المدرسة اتجاه الأساتذة ، الزملاء والإدارة . بل أكثر من ذلك هناك من المتعلمين من يستقوي ويهدد بوالديه في مواجهة أساتذته أو أعوان الإدارة المدرسية عند كل خلاف أو سوء تفاهم. وهو ما جعل الأسرة تساهم إيجابا في غرس النزعة العدوانية والانتقامية لدى أبنائهم.

2 . **العوامل الاجتماعية للعنف المدرسي**: عندما نحلل طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمعنا الجزائري وطبيعة القيم والعادات، سنلاحظ جملة من التناقضات التي تساهم بشكل أو بآخر في تشكيل تصورات ذهنية ايجابية نحو العنف و بعضا منها تمجده وتعتبره السلوك المعياري للرجولة والفحولة، وتتجلى مظاهرها في ما يأتي:

أ . العلاقات الاجتماعية مبنية على منطق القوة والسيطرة Rapport de force: إن نماذج السلوك الاجتماعي في العلاقات في كل المستويات مبني على أساس القوة والسيطرة. فالعلاقة الزوجية بين الرجل والمرأة تؤسس في مجتمعنا الجزائري على منطق من يتحكم في زمام الأمور ومن يتغلب على الآخر ويسيطر عليه. لذلك نجد كل طرف يحاول إظهار جوانب القوة فيه لإضعاف الطرف الآخر. و العلاقة بين الأطفال داخل البيت وخارجه تؤسس على مبدأ الغلبة لفرض الاحترام والتقدير او الهيبة. ونفس المنطق سائد في حياتنا الاجتماعية، بين الكبير و الصغير، القوي على الضعيف الفتى الذكر على الفتاة الأنثى الرجل على المرأة وهكذا.

ونفس الشيء في العلاقة بين مختلف الإدارات الجزائرية و المواطنين وبين الحاكم والمحكومين، حيث أن الذي يحتل مرتبة أعلى في المسؤولية يعتقد أن له النفوذ والقوة تسمح له بفعل ما يشاء، وتقضى شؤونه وتلبى رغباته عموما عن رهبة وخوف لا عن رغبة واستحقاق حتى ولو خالفت القوانين السارية المفعول. وكذلك بالنسبة للعلاقات داخل المدرسة بين الإدارة والأساتذة وبين هؤلاء والتلاميذ، حيث من يملك السلطة والمسؤولية على الآخر يكون في مركز القوة الذي يجعله يعتقد أنه يستطيع ان يفعل بالآخرين ما يشاء ولا يكترث بمشاعرهم ولا بكرامتهم. وهو ما يولد ردود أفعال عنيفة و يغذي ثقافة الحقد والكراهية وحب الانتقام بكل الوسائل والأساليب، خاصة لدى المراهقين اتجاه أساتذتهم حينما يعاملون بقوة وقهر أو باستهزاء أما زملائهم داخل القسم.

ب . ضعف ثقافة الحوار الاتصال في المجتمع الجزائري: إن نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمعنا، أنتجت أساليب اتصال أحادية الاتجاه من الأعلى إلى الأسفل أساسها الأوامر والنواهي والتي يغيب فيها الرأي الآخر. فتواصلنا في الكثير من السياقات الاجتماعية مبني على العنف اللفظي والنفسي والمعنوي عند كل احتكاك سواء داخل الأسرة أو في الشارع أو في الادارة أو في السوق وحتى في المساجد (طريقة خروجنا منها عند كل صلاة بعنف كثيرا ما سببت شجارات وسب وشتم) لابسط وأتفه الأسباب.

فكل فرد في مجتمعنا يعتبر نفسه العارف لكل شيء و يعتقد أنه دائما على صواب ورأيه الأصح. بدليل أن المتمعن في عملية الاتصال بين الأفراد داخل الأسرة أو بين الأصدقاء و في المواقف التعليمية بين المعلم والمتعلمين،

وبين المسؤولين الإداريين وغيرهم يسجل جملة من الملاحظات المعبرة على الاتجاه الأحادي، و ملامح روح الهيمنة والغلبة والسيطرة في التواصل، و من مظاهرها:

1. احتكار الكلمة من قبل الفرد الأعلى مرتبة ومكانة ومنصبا أو الأكثر قوة ونفوذا أو جاها في المجموعة التي يتواجد فيها.

2. عدم احترام قواعد الاتصال من خلال الحديث و الاستماع في نفس الوقت، حيث كل واحد يريد أن يسمع كلامه ويجادل الآخر دون السماع لما يقوله.

3. استعمال الصراخ عند الكلام كوسيلة للضغط و الإقناع، حيث بمجرد ما يصرخ أي أحد في وجه الآخر نجده هذا الأخير يصمت ويرتبك فيقبل بما يقال له على مضض ولا يناقش. فالإداري أو المعلم عندما لا يلق تجاوبا من قبل الآخرين(عمالا أو تلاميذ) يلجأ إلى الصراخ في وجوههم لفرض رأيه عليهم عنوة حتى ولو خالف المنطق والواقع والقانون.

4. اعتماد الحلف والمقامرة في التواصل مع الآخر كأسلوب إقناع. حيث كل واحد يتمسك برأيه ولا يقبل ما يقوله غيره، ونتيجة لذلك يلجأون إلى الحلف باليمين أو المقامرة لمن له الغلبة. وهذا يحدث عموما في الوضعيات التي يكون فيها كل الأفراد في نفس موقع القوة كالأصدقاء والزملاء وغيرهم.

فهذا يؤكد لنا كيف تنتقل أنماط السلوك السائدة في الحياة الاجتماعية إلى الحياة المدرسية عن طريق العدوى الفكرية حسب رالف لنتون. فالأساتذة غالبا ما يفرضون آراءهم على المتعلمين بنفس الأساليب التي يفرضونها على أبنائهم أو يفرضها آبائهم عليهم أو كما تفرض في الشارع من قبل الكبار على الصغار القوي على الضعيف.

ج . القهر الاجتماعي: فمظاهر التميز والمحاباة في المعاملة بين أفراد المجتمع لاعتبارات طبقية أو لنفوذ سلطوي أو لحسب أو نسب تنمي الشعور بالقهر الاجتماعي، والتي تعتبر من أهم دوافع العنف الاجتماعي ليس لدى المتعلم في المدرسة فحسب بل لدى كل فرد في المجتمع. لأن مسألة الازدراء والسخرية والاستهزاء بشخصية الفرد خصوصاً اتجاه الأطفال والشباب المراهقين سواء كان في الأسرة الواحدة (بين الأخوة أو بين الآباء والأبناء)، أو خارجه في الشارع أو في المدرسة، كفيلة بأن تزيد الإفرازات الهرمونية العصبية (مادة الأندرينالين) في الجسم لتستثير في الفرد مشاعر الحقد والكراهية التي تدفعه إلى استخدام القوة لرد الاعتبار للذات ورفع الظلم الواقع عليه.

كما أن السلوك الاستفزازي لمشاعر الغير كالقدح والذم والتشبيه بالحيوان أو بغيره والذي كثيرا ما يمارسه الأساتذة في المؤسسات التربوية اتجاه ذوي النتائج الدراسية الضعيفة أو اتجاه كثيري الحركة، و المشاغبين كثيرا ما ولدت ردود فعل عنيفة مباشرة أو غير مباشرة اتجاه المستفز. و تشير العديد من التقارير المدرسية بالمدرسة الجزائرية و مدارس مختلف دول العالم المتقدم منها والمتخلف بأن أكثر المشاكل العنيفة بين الطلاب كانت بسبب السخرية والاستهزاء وتسلط الكبار على الصغار (الأستاذ على التلاميذ ، المساعدين التربويين والاداريين على التلاميذ ...). كما تذكر بعض التقارير من اليابان بأن هذا القهر الناتج عن الاستهزاء أدى إلى انتحار تسعة طلاب دون الرابعة عشرة من عمرهم في عام 1985و كان من بينهم فتى هادئاً وديعاً.(علاء الدين القبانجي).

غير أن القهر الاجتماعي قد يأخذ أشكالاً أخرى، فعدم العدالة في بعض المواقف الإدارية والتربوية والقانونية أو التعامل بازدواجية المعايير مع المتعلمين كلها عناصر مولدة للعنف والعدوان الفردي والجماعي. فكثيراً ما لاحظنا

كيف تؤدي مظاهر الشعور بالقهر الإداري في الجزائر بالمواطن إلى ركل الطاولة أو إغلاق الباب بعنف وقوة أو الانفجار بالسب أحيانا كثيرة أو الدعاء بالهلاك.

تأثيرات العشرية الدموية التي عاشها المجتمع الجزائري في تسعينيات القرن الماضي:

وهي حلقة مهمة في التاريخ النفسي لكل الضحيا والمصدومين من الأطفال الذي عايشوا تلك الأحداث الدموية، حيث أكد الكثير من الأخصائيين في الأمراض العقلية في الملتقى الدولي حول الاضطرابات النفسية من الصدمة الأولى الذي احتضنته مصلحة الأمراض العقلية بمستشفى فرانتز فانون بالبليدة بالتنسيق مع جمعية مساعدة المرضى عقليا،" أن الصدمات النفسية التي عاشها الجزائريون خلال العشرية السوداء في مطلع تسعينات القرن الماضي لها علاقة سببية بتفشي ظاهرة العنف بمختلف أشكاله في المجتمع اليوم،.... حيث أكدوا أن الصدمات النفسية التي يتعرض لها الفرد لها ردود أفعال و تأثيرات لا تكون دائما مباشرة بعد الحادث بل تستمر لسنوات طويلة..." (نتائج اعمال الملتقى الدولي البليدة يومي 1 و2 جويلية 2013)، وهو ما تبلور في سلوك العنف كاضطراب لما بعد الصدمة والذي تم تسجيله حاليا لدى نسبة كبيرة من الأطفال الذين أصبحوا اليوم مراهقين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. كما أفاد رئيس الهيئة الوطنية لترقسة الصحة وتطوير البحث البروفيسور مصطفى خياطي في حوار صحفي لجريدة الشروق أن:" المأساة الوطنية خلفت مليون طفل مصدوم في كامل التراب الوطني و تم التكفل بـ 5 المائة فقط منهم. وأكد أن الهيئة التي يرأسها أجرت دراسة على 1200 طفل من المناطق التي عرفت عنفا دمويا كبيرا لا سيما (منطقة براقي، سيدي موسى والكاليتوس)، وكانوا من الضحاي والمصدومين خلال العشرية السوداء، منهم 120 بالغ و413 مراهق، و متوسط سنهم هو 15 سنة، وتم التكفل بهم طيلة 10 سنوات منذ افتتاح المركز سنة 1998، وبينت نتائج الدراسة، أن 50 بالمائة من الذين تم التكفل بهم من قبل الهيئة والذين صاروا شبابا اليوم، لايزال عندهم أعراض الصدمات النفسية والانهيارات العصبية، وهي ما جعلتهم أكثر عرضة للاضطرابات والمشاكل السيكولوجية... والسلوكية بما فيها الاستعداد لممارسة العنف والاجرام.(جريدة الشروق ليوم 31 /2008/05).

3 . العوامل الثقافية للعنف المدرسي: ونقصد به كل ما له علاقة بالقيم والمعايير الثقافية التي تشكل تصورات وتمثلات الأفراد لفلسفة الحياة. والتي تتبلور في بعض الصور الذهنية والاعتقادات التي تمجد سلوك العنف في الحياة الاجتماعية للجزائريين ومن أهمها:

أ - اختلال ميزان القيم الاجتماعية: حيث سيطرة القيم المادية والعلاقات المصلحية وضعف القيم الروحية والأخلاقية، فانعكس ذلك على سلوك الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية وتجلى في مظاهر التخريب والاعتداءات الجسدية في الأحياء و المدن والقرى. لذلك أصبح تمثلات بعض القيم في وعي الكثيرين من الجزائريين بطريقة عكسية. حيث ينظر إلى قيمة:" التسامح والتعقل على أنه ضعف في الشخصية "، "و ينظر إلى قيمة الاحترام والتقدير على أنه مذلة وإهانة ". وقيمة "التواضع يعتبر " جياحة "(ابتذال) بينما يعتبر" التكبر والتهور أو ما يسمى باللغة الشعبية "بالهف" (المغالطة) تعتبر(قفازة أو شطارة) و من صفات الرجولة والشهامة. كما ينظر ل" البذاءة والوقاحة على أنها شجاعة، أما الاستحياء و الاحترام لمشاعر وكرامة الآخرين يعتبر جبنا وضعفا. ومن جهة أخرى يعتبر المناور والمراوغ و المنافق فحلا(يعرف كيف يعيش). أما الانتهازية واحتراف الكذب (أو ما يسمى شعبيا بالتبلعيط) والتحايل والغش في المعاملات لتحقيق المصالح الشخصية يعتبر دهاء و (شطارة او قفازة) وفحولة. في حين ينظر إلى قيم النزاهة والجدية والانضباط على أنها تملقا واصطناعا وتكلفا وابتذالا في السلوك.

فانقلاب سلم القيم رأسا على عقب، بتقبيح ما هو جميل وتجميل ما هو قبيح شكل وعيا جمعيا مشبعا بتصورات خاطئة حول الكثير من المفاهيم (كمفهوم الرجولة والفحولة والتواضع والاحترام و......غيرها) ومنه ظهرت قناعات ومواقف تمجد سلوك العنف والقوة في المعاملة.

ب . العادات وسلوكياتنا الاجتماعية في الأفراح والسياقة تمارس بالعنف: كل متتبع لسلوكياتان وعاداتنا الاجتماعية ومختلف الطقوس في المناسبات الرياضية والدينية يمارسها أفراد مجتمعنا بمختلف أشكال العنف، وخاصة الأفراح والأعراس، كاستعمال البارود والموسيقى الصاخبة طول الليل دون مراعاة للازعاج الذي تشكله للجيران والمرضى والمسنين والأطفال، وما يترتب عليه من نزاعات وشجارات في كل مناطق الوطن خاصة في الآرياف والكمناطق شبه الحضرية. يضاف إليها طريقة وأسلوب الاحتفال خلال مواكب الأعراس التي كثيرا ما تحولت إلى مآتم وجنائز فقد صرح: " رئيس الفدرالية الوطنية لمدارس تعليم السياقة، في تصريح لـ "الشروق"، من التجاوزات التي تحدث في مواكب الأعراس، والتي أصبحت تساهم بـ 70بالمائة من حوادث المرور خلال الصيف"(جريدة الشروق ليوم 2014/08/18).

كما أن ثقافة السياقة في طرقاتنا مبنية على منطق العنف اللفظي والسب والشتم والاهانة عند كل خطأ يرتكبه البعض أمام الاخر لا تفهم ولا تقدير للوضعيات ولا تسامح، وكأن المشهد يوحي بأننا في حرب داخل الشوارع بين السائقين.

أما العنف في الملاعب الكروية في كل المستويات الوطنية الولائية والجهوية والوطنية أصبحت جزءا لا يتجزا من ثقافة ممارسة الرياضات المختلفة وخاصة رياضة كرة القدم في المجتمع الجزائري والذي يمارس على مستوى الصحافة من خلال التشحين والتحريض ويمارسه اللاعبون والمدربون بالاستفزاز والسب والشتم والاهانة او التحقير و الأنصار التخريب والتكسير للممتلكات العمومية والخاصة في كل مناسبة رياضية وهو جزء من نكهة الرياضة الجزائرية. وفي ظل كل هذا المناخ الثقافي الذي يشكل قاعدة بيانات العي الجمعي التي تحفز وتمجد العنف واستعمال القوة ينشأ المتعلم الجزائري فيه ويتعلم منه كل الممارسات بل كثيرا ما ينقل شحنات مباراة كرة القدم إلى المؤسسة التربوية للتعبير عن فرحته او تذمره، حيث أنه حتى التعبير عن فرحة الانتصار تتم بالعنف.

ج . الحساسية المفرطة للنقد والرأي المخالف: فالسائد في مختلف مؤسسات المجتمع ابتداء من الأسرة إلى أعلى هرم السلطة في المجتمع، يستنتج أن المالك للسلطة أو القوة كما بيناه سابقا في نمط العلاقات والاتصال له حساسية مفرطة لكل رأي مخالف أو لكل نقد مهما كان بناء أو موضوعيا، فجزاء من يفعل ذلك العقاب بكل أشكاله الإدارية النفسية والجسدية. لأن كل واحد يعتقد في نفسه ان مكانته ومنصبه يجعله منزها من كل نقد أو خطئ خاصة مع وجود من يتملق لهم وينافق معهم ويمجد كل ما يفعلونه، فاعتقدوا في أنفسهم أنهم لا يخطئون ولا يستطيع أي احد مناقشتهم. ففي الأسرة مثلا يفعل الأب ويقرر ما يريد ويذهب إلى حيثما شاء ويحدد المعايير التي تناسبه في البيت، ولا يسمح لأي كان(زوجة أو أبناء أو إخوة .) أن يناقشه أو ينقده أو يعاتبه. لأن ذلك في اعتقاد الكثيرين انتهاكا لرجولتهم وسلطتهم. بل يفتخر الكثيرون أمام زملائهم عندما يؤكدون لهم عدم استطاعة أي أحد في البيت رفع رأسه أمامه أو الرد عليه.

فمثل هذه الذهنية امتدت إلى المدرسة، فلا الأساتذة يقبلون بانتقادات أو ملاحظات التلاميذ و لا الإدارة تقبلها من الأساتذة وهكذا. فكل يعتقد في نفسه أنه المرجع الوحيد بحكم موقعه وسلطته فلا نقاش ولا جدال لقراراتهم

وتعليماتهم ومعارفهم. أما ثقافة الحوار وأسلوب الإقناع بالأفكار تعتبر لغة الضعفاء في التدبير والتسيير لشؤون الأسرة والإدارة والسياسة.

4 . العوامل الإعلامية للعنف في الوسط المدرسي:

يتعلق الأمر بأثر تكنولوجيات الإعلام والاتصال المعاصرة فمن شأن البرامج التي تبث في القنوات التلفزيونية أن تنمي سلوك العنف بمختلف أشكاله، حيث تجعل المراهق أو الطفل منبهرا بما يشاهد، فيتقمص ادوار الأبطال ويتمثلهم في حركاتهم زيهم. مما يجعله مشبعا ومحبا لقيم التسلط و الانتقام والاندفاع بشراسة اتجاه كل من يخالفه أو ينازعه. فقد كشفت دراسة تتبعية لمدة 17 عاما لعينة متكونة من 700 مراهق إلى ان هناك علاقة بين كم البرامج التلفزيونية العنيفة المشاهدة من قبل المراهقين وبين سلوكهم العنيف، حيث بينت نتائج الدراسة ان الذين يشاهدون برامج العنف لمدة بين ساعة وثلاث ساعات يوميا تزيد عندهم نسبة سلوك العنف ب 5.22% مع متوسط ب 8.28 % (علي بن عبد الرحمان الشهري 2003 نقلا عن مجلة المعرفة عدد86 سنة2002).

كما أكدت نتائج دراسات وردت في كتاب ماري وين(Mary Win .1999) وترجمه عبد الفتاح الصبحي حول الأطفال و الادمان التلفزيوني أن مشاهدة أفلام العنف والرعب واللقطات المخلة بالحياء، تنمي في الأطفال، مشاعر الخوف والرعب والشعور باللاإستقرار، و الوساوس و التشاؤم في الحياة. كما تعلمه العنف.. فيسئ للآخرين من خلال تقليده لتلك الأعمال والصور التي يشاهدها. بتصرف. وفي دراسة الدروي سنة 1980 حول أثر برامج العنف والجريمة في النشء توصل إلى أن: تقليد الأطفال لبطل الشاشة كان أكثر ايجابية. أما دراسة بيBee1981 حول تأثير التلفزيوني والسلوك العدواني ذكر بأن: الأطفال يتعلمون سلوك العنف من مشاهد التلفزيون التي يتعرضون لها وأن الذين يشاهدون كثيرا يعتبرون أكثر عنفا عن أقرانهم الذي يشاهدون أقل منهم. و بين أيضا المطيري في دراسة له حول تأثير التلفزيون والفيديو في ارتكاب الجريمة لدى الشباب أن المنحرفين الذين أودعوا مراكز إعادة التربية أو المراقبة الاجتماعية كانوا يشاهدون كثيرا الأفلام البوليسة وأفلام العنف والإجرام بكل أشكاله.(خالد بن سعود البشر 2005 ص 31/27). ومن جهته بين الباحث عدوان في دراسة له حول أثر التلفزيون على السلوك الاجتماعي للأطفال والشباب ان للتلفزيون أثرا بالغا في تقليد الأفعال السيئة و الاتجاه نحو الأفعال اللا أخلاقية ونحو استعمال الألفاظ النابية والاتجاه نحو العنف والتمرد(الطوخي 1996ص 241). فمثل هذه البرامج التلفزيونية تعيد برمجة وعي الفرد اتجاه الجريمة والعدوان فتجعله ينظر إليها كسلوكات عادية، ويعتقد أن العدوان هو الأسلوب الأمثل لمعالجة المشكلات المطروحة.(جين، توماس 1986). وهو ما تأكد بالنسبة لجريمة القتل التي ارتكبها طالب ألماني ضد 17 من معلميه وزملائه في مدرسة بإرفورت الألمانية، حيث تبين بعد دراسة حالته انه كانت مولع بلعبة إلكترونية في الأنترنيت حيث يقوم بدور القاتل للارهابيين، فكلما زاد عدد قتلاهم وسفكت دماؤهم باللون الأحمر على الشاشة كلما زاد تعطشا لمزيد من القتل أكثر. (مجلة المعرفة عدد85 جويلية 2002). وفي دراسة أجراها الطالب حمادة سعيد سنة 1998 لتحضير شهادة الماجستير بجامعة القاهرة بمصر حول عوامل انتشار العنف في المدارس بين ان هناك علاقة ايجابية بين مشاهدة أفلام العنف في وسائل الإعلام وبين سلوك العنف لدى المتعلمين في المدارس".

فكل هذه الدراسات تشير بوضوح إلى التأثير السلبي لوسائل الإعلام كافة، واعتبارها أحد أهم وسائل انتشار العنف المكتسب لدى الأطفال والمراهقين خاصة أفلام العنف والإجرام والأفلام الجنسية المثيرة للمراهقين. علما ان

المتعلمين في مرحلة المراهقة يحبون روح المغامرة و يمجدون الروح البطولية التي تشبعهم الحاجة إلى تحقيق الذات في بيئة اجتماعية لا تعترف به.

5 . **الجذور النفسية للعنف المدرسي**: تتمثل في الدوافع الداخلية للفرد التي تحركه إلى استعمال العنف ضد غيره، والتي تتنوع بين مظاهر الأنانية الغيرة والحسد التي تنشأ من البيئة التنافسية المدرسية بين المتعلمين إلى تراكم الضغوط النفسية والاحباطات التي تمارس على المتعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر سواء من قبل الأسرة أو المدرسة. ومن أهمها:

أ . الأنانية المفرطة وحب الذات: فهذه الحالة النفسية تجعل الإنسان يستعمل كل الوسائل لفرض نفسه وتحقيق مصالحه دون الاكتراث بغيره حتى ولو اقتضى الأمر التفكير في قتله والتخلص منه كلية من الوجود. "فالعنف هو صورة الأنا والأنانية في الفرد، حيث العلاقة بينهما مضطردة فكلما زادت الأنا كان العنف. فالتهمة الشخصية كالتحقير والتسفيه والتهجم وإهانة الشخصية كلها عوامل تذكي وتشحن الأنا العدوانية عند الفرد وتزيد من حساسيتها، وهذا يولد عنفا بين المتعلمين أنفسهم.(العربي محمد صالح 1994 ص32/31 بتصرف). كما بيَّن شلت وهول Schulte & Hall (1994) في دراسة عيادية حاولت التعرف على بعض السمات السلوكية التي يتصف بها مرتكبو العنف، والتي تنبئ بارتكابهم للعنف مستقبلاً، أن الأفراد الذين يقومون بسلوكات عنيفة تجاه أنفسهم والآخرين مصابون بالنرجسية، كما يعانون من ضعف في تكوينهم الانفعالي، وانعدام الثقة بالنفس، و يفتقدون القدرة على التعبير عن أنفسهم. (عبد الرقيب أحمد البحيرى 2008 ص89). إلى جانب ذلك يضيف توم Tom 1981 في نتائج دراسة له حول العنف والشباب أن " الطبيعة التنافسية العالية بين أفراد المؤسسات التعليمية من بين أهم العوامل التي ساهمت في انتشار العنف في المؤسسات التعليمية.(نقلا عن فهد بن علي عبد العزيز الطيار 2005 ص17)

ب . الاستفزاز *La provocation*: يعتبر الاستفزاز في الكثير من الدراسات العلمية من أهم محفزات ومكونات العنف سواء كان ذلك للأطفال والشيوخ وحتى الحيوانات إذ أن تأثيره غير العادي على تغيير إفرازات الغدد الجسمية للطرف الآخر كفيل بخلق الاضطراب النفسي والفكري المصاحب للعنف والعدوانية حيث تجد الكثير من أولئك الذين يدفعهم الاستفزاز للاعتداء وتحطيم الأثاث والسيارات وكل شيء أمامهم أو ركل الكرسي وتحطيم النوافذ وإغلاق الباب بقوة وغضب كرد فعل عنيف للإحباط وعدم الرضا والقهر أحيانا أخرى.

و تشير بعض الدراسات التربوية المدرسية إلى أن نسبة 85% من تلك الصراعات الطلابية العدوانية ترجع إلى كل من الاستفزاز والسخرية الذي يلاقونه من بعضهم البعض أو من قبل أساتذتهم والإداريين. فأساتذتنا ومعلمينا وحتى الأولياء في البيوت يتقنون فن الإهانة والاستهزاء والاستفزاز للمتعلمين والأبناء المراهقين منهم خاصة معتقدين في ذلك أنه الأسلوب الأمثل لفرض الاحترام والانضباط والطاعة، إلا أن نتائجه عكسية.

ج . الغيرة والحسد: حينما ينمو الشعور لدى المتعلمين خاصة الأطفال والمراهقين بالغيرة والحسد اتجاه بعضهم البعض نتيجة ما يلاحظونه من تحيز ومحاباة و عدم تقديم نفس الاهتمام من قبل الأساتذة أو الإدارة فإنهم يبلورون ذلك بسلوكيات القوة والعنف كالسرقة أو تكسير بعض ممتلكات بعضهم البعض، كتعبير عن عدم الرضى والرغبة في فرض الذات والوجود أمام الآخرين أو انتقاما منهم.

د . الحقد والكراهية: هي مشاعر باطنية ناتجة عن الحرمان وعدم الاهتمام، و أساليب الإهانة و التحقير إلى جانب الاعتداء الجسمي الذي يمارس يوميا من قبل الأساتذة اتجاه المتعلمين و الإداريين اتجاه المعلمين فتجعل هؤلاء يفقدون مشاعر الاطمئنان وراحة البال، فتنمو لديهم مشاعر الحقد والكراهية اتجاه الفاعلين و قد تتعدى إلى كراهية كل المحيط المدرسي. وهو ما يوتر العلاقات الاجتماعية ، حيث كل يتحين الفرص للانتقام من الآخر بأسلوب أعنف. فقد أكدت الكثير من الدراسات لاسيما دراسة براون وآخرون .Brawn et al (1999) أن الإحباط والاكتئاب والقلق وقلة الثقة بالنفس يرفع من معدلات العنف بين الطلاب. كما توصلت دراسة أدمنسون وبللوك Edmonson & Bullock (1998) إلى أن العنف يرتبط ببعض السمات النفسية مثل عدم التحكم في النفس، والاكتئاب، والتهور، وزيادة الخوف، وكثرة الضغوط.(عبد الرقيب أحمد البحيرى 2008 ص89)

كما بين بريز وإفيرت Price & Everett (1997) في دراسة حول أشكال العنف المنتشرة داخل المدارس الثانوية في ألاسكا وهاواي،أن العوامل التي ساهمت في ارتفاع معدلات العنف في الثانويات بين الطلاب،... هي الشعور باليأس من الحياة المستقبلية، وزيادة الضغوط النفسية، الذي يعززه الفشل الأكاديمي،."(عبد الرقيب أحمد البحيرى 2008 ص87).

6 . الجذور المدرسية للعنف: تتمثل في كل ما له علاقة بمناخ الحياة المدرسية المشجعة على سلوك العنف ومن أهمها ما يأتي:

أ. التحيز والمحاباة في معاملة التلاميذ من قبل الأساتذة والإداريين، وهو ما ينمي كل أشكال الغيرة والحسد فيما بينهم و يؤسس لمشاعر الظلم التي تتحول فيما بعد إلى دوافع للانتقام و التعامل بلغة العضلات وثقافة التواطؤ والمؤامرة.

ب . سوء المعاملة للمتعلمين عند كل خطأ: نتيجة لضعف التكوين النفسي البيداغوجي للمعلمين خاصة سيكولوجية الطفولة والمراهقة أصبح الكثير منهم يتعاملون مع المتعلمين باندفاعية وعنف عند كل خطأ تعليمي أو عند سوء التحرك أو التصرف داخل القسم. حيث يعتبر الخطأ في المدرسة الجزائرية كجريمة تربوية لا تغتفر، يعاقب عليها المخطئ جسميا ونفسيا وحتى إداريا. فيجد المتعلم نفسه يدرس في جو من الخوف و اللا أمن اللذان يشوشان طريقة إدراكه و تفكيره، فتتولد لديه ردود فعل انتقامية اتجاه الأستاذ أو اتجاه كل ما يرمز للمدرسة من أثاث وتجهيزات و أعوان الإدارة وغيرها.

الجانب الميداني للدراسة:

منهج الدراسة : اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي، باستعمال طريقة تحليل المحتوى.

عينة الدراسة : تتمثل العينة في كل حالات العنف المسجلة رسميا في محاضر مجالس التأديب والتي مارسها التلاميذ ضد أساتذتهم وضد أعضاء الإدارة و أثاث المدرسة في التعليمين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف خلال سنتي 2003 و2011 . وهي 42 ثانوية و 55 متوسطة. حيث بلغت عدد حالات العنف سنة 2003/ 154 حالة في التعليمين المتوسط والثانوي وفي سنة 2011 / 412 حالة كذلك في المرحلتين التعليميتين.

أدوات جمع البيانات: استعملنا في جمع البيانات بمحاضر مجالس التأديب للتلاميذ الذين مارسوا العنف ضد الأساتذة والادارة والمدرسة وأحيلوا عليها بمديرية التربية لولاية سطيف خلال السنتين الدراسية 2003/2002 و2011/2010.

وقمنا بتحليل محتوى المحاضر وفق الأبعاد الآتية:

. بعد المرحلة الدراسية (مرحلة التعليم المتوسط والثانوي).

. البعد الجغرافي (مناطق ريفية وحضرية)

. بعد جنس الممارسن للعنف (ذكور وإناث)

. بعد لمستوى التحصيل الدراسي للممارسين للعنف تم تقسيمه إلى ثلاث مستويات وهي: (1- 20/5) و(6 و 20/10) و (11 و20/15 فأكثر)

. بعد طبيعة سلوك العنف الممارس (لفظي . مادي، جسدي، معنوي، تخريبي ..)

. وبعد ضحايا العنف (أساتذة [ذكور وإناث] ومساعدين تربويين وممثلي الادارة وأثاث المدرسة).

. بعد خاص بملابسات سلوك العنف(الظروف التي وقع فيه العنف [انضباط . تشويش . محاولة غش وغيرها..].

الأدوات الاحصائية المستعملة في التحليل: اعتمدنا في تحليلنا الاحصائي على تكرارات والنسب المئوية فقط.

عرض النتائج ومناقشتها: بعد تحليل محتوى محاضر مجالس التأديب لمختلف المؤسسات التربوية تحصلنا على النتائج الآتية:

1. بالنسبة للمرحلة الدراسية: كانت النتائج وفق الجدول الموالي:

المستوى الدراسي	ضد أسا/و إدا 2003	ضد الأسا والادا 2011	المجموع العام 2003 +2011	النسبة
متوسط	83	157	240	%43.08
ثانوي	62	255	317	%56.92
المجموع	145	412	557	100.00

توزيع حالات عنف التلاميذ بين سنتي 2003 و2011

نلاحظ أن عدد الحالات المسجلة رسميا على مستوى مديرية التربية هي 145 في كل من التعليمين الاكمالي (المتوسط حاليا) والثانوي سنة 2003 أي بنسبة 0.17 . % من مجموع التلاميذ المتمدرسين. و انتشر العنف في التعليم الاكمالي أكثر منه في التعليم الثانوي سنة 2003 حيث سجلت نسبة 57.24 % مقابل نسبة 42.76 % في التعليم الثانوي.

أما بالنسبة لسنة 2011/2010: نلاحظ ان عدد حالات العنف الممارس من قبل التلاميذ ضد الأساتذة والادارة هو 412 حالة سنة 2011. وعنف التلاميذ اتجاه بعضهم البعض سجلنا 1210 حالة. بمجموع عام يساوي إلى: 1622 حالة عنف.

بالنسبة لاتجاه العنف: نلاحظ أن عنف التلاميذ اتجاه الأساتذة و ضد الإدارة في التعليم المتوسط 157 حالة بنسبة37.83% ، أما في التعليم الثانوي نجد 255 حالة بنسبة 61.44%. وهو ما يبين لنا أن نسبة العنف منتشرة أكثر في التعليم الثانوي منه في التعليم المتوسط بفارق يساوي إلى 23.62%.

و بالمقارنة بين الفترتين الزمنيتين يتبين لنا أن نسبة العنف ازدادت بفارق يساوي إلى 1477 حالة عنف خلال 8 ثماني سنوات. بنسبة زيادة تقدر ب 8 % في كل سنة تقريبا. أي أن نسبة العنف في تزايد وتفاقم من سنة إلى أخرى في التعليمين المتوسط والثانوي اللتان تتزامنان و مرحلة المراهقة. والتي تشهد عموما تحولات مهمة في شخصية الفرد

جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا، تجعله في الكثير من الأحيان مندفع وغير مبالي بالآخرين خاصة عندما لا يجد تفهما واستجابة لمطالبه من قبل المحيط الأسري والمدرسي اللذان يعيش فيهما.

2. بالنسبة للمنطقة الجغرافية للعنف:

المنطقة الجغرافية	*سنة 2003*	*سنة 2011*
حضرية	102 بنسبة 70.34%	288 بنسبة 69.90%
ريفية	34 بنسبة 29.65 %	124 بنسبة 30.10%
مجموع	145	412

تبين لنا النتائج المسجلة أعلاه أن انتشار العنف المدرسي يكثر في المدارس الحضرية أكثر من المدارس الريفية خلال سنتي 2003 و 2011 . حيث نلاحظ تقاربا كبيرا في نسبة الانتشار في الفترتين الزمنيتين في المنطقة الحضرية: نسبة 70.34% سنة 2003 و نسبة 69.90 % سنة 2011 أما في المناطق الريفية نلاحظ نسبة 29.65 % سنة 2003 ونسبة 30.10 % سنة 2011. وهذا يعبر على مدى تأثير الظروف الاجتماعية والثقافية التي تمتاز بها المدينة عن الريف وطبيعة العلاقات الاجتماعية الضيقة والمعقدة التي يفرضها كثافة تمركز السكان و منطق العمران والتمدن على سلوك وقيم التلاميذ وعلاقاتهم مع الآخرين. حيث يعرف التجمعات الريفية تشكلها عائلات تربطها علاقات قوية (دموية وقرابة) وهوما يجعل أفرادها يعرفون بعضهم البعض، وبالتالي يجعل العلاقات بين أفراد المؤسسات التربوية يسودها الاحترام أكثر. غير ان التجمعات الحضرية يأتيها الناس من كل حدب وصوب لا تربطهم علاقات قوية، يجعل علاقاتهم ضعيفة لذلك قد تنشأ بين أفرادها الأحكام المسبقة والخلفيات الطبقية والعرقية التي قد تشكل مصادرا لكل أشكال العنف اللفظي والجسدي.

3. بالنسبة لجنس التلاميذ الممارسين للعنف:

الجنس الممارس للعنف	*سنة 2003*	*سنة 2011*
ذكور	126 بنسبة 86.89%	305 بنسبة 74.04 %
إناث	19 بنسبة 13.11%	107 بنسبة 25.97%
المجموع	145	412

نلاحظ أن الذكور أكثر استعمالا للعنف عن الإناث في السنتين 2003 و2011 مع ازدياد طفيف في نسبة استعمال الإناث للعنف سنة 2011 عما كانت عليه سنة 2003. فقد اكدت النتائج أن العنف يمارسه التلاميذ الذكور أكثر من الإناث بنسبة 86.89 % مقابل بنسبة 13.11% سنة 2003، ونسبة 74.04 % ذكور ونسبة 25.97 % إناث سنة 2011 . وهذا يعكس الطبيعة النفسية للذكر في مجتمعنا الجزائري والتي تمتاز بالخشونة والميل إلى استعمال منطق القوة لفرض الوجود وتأكيد الذات عكس الإناث اللائي يعتمدن على التفوق الدراسي والعلمي كتعويض عن الكثر من الاحباطات الاجتماعية لإثبات ذواتهن.

وفي هذا الاطار أكد سعيد نصر، سناء محمد سليمان، 1989 في دراسة لهما حول العنف المدرسي لدى فئات متعددة من الشعب المصرى تتراوح أعمارهم ما بين 12-50 عاماً ، أن الإناث أكثر ميلاً لكبت مشاعر العنف لديهن مقارنة بالذكور الذين يعبرون عنه بشكل علني وصريح عبر أشكال مختلفة، كما أكدا أن مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل العمر عنفاً لدى الذكور. كما بين سيرللو Cirrillo (1998) في دراسة له حول مدى قدرة الطلاب على تفادي

العنف، والفرق بين الذكور والإناث في ذلك، أن الطلاب الذكور الذين يتشاجرون في المدرسة لديهم اعتقاد كبير في استخدام العنف كوسيلة للتلاؤم مع الوسط المحيط أكثر من الإناث.

4. بالنسة لمستوى التحصيل الدراسي للذين مارسوا العنف في المدرسة:

المعدلات	بين 1 و5 من 20	بين 6 و10 من 20	بين 11 و15 من 20	المجموع العام
سنة 2003	01 بنسبة 0.68%	143 بنسبة 98.62%	01 بنسبة 0.68%	145
سنة 2011	127 بنسبة30.82 %	239 بنسبة 58.01%	46 بنسبة 11.16%	412
المجموع	128 بنسبة 22.98%	382 بنسبة 68.58 %	47 بنسبة 8.43%	557

فهذه النسب تؤكد لنا أن سلوك العنف يمارسه التلاميذ ذوي النتائج الدراسية الضعيفة، بمعدلات اقل من 20/10 بنسبة تساوي إلى 99.03 % سنة 2003 و نسبة 88.82 % سنة 2011. بينما الذين لهم نتائج دراسية أكثر أو تساوي 11 /20 يمثلون نسبة قليلة جدا تقدر خلال السنتين بـ 8.43%. وهذا يعكس بشكل خاص الظروف النفسية لهؤلاء المتعلمين ونظرتهم الدونية إلى ذواتهم. ذلك أن النتائج الضعيفة تجعلهم يشعرون بعدم الرضى عن أنفسهم، وفي نفس الوقت يشعرون بعدم رضى غيرهم عنهم من أساتذة و إدارة و أولياء. بل قد يلقون اللون والعتاب والتأنيب والتوبيخ الذي يزيدهم جرحا نفسيا، وإحباطا و يأسا. وهو يضعف تقديرهم لذواتهم أكثر، وبالتالي تنشط آلية الدفاع النفسي لديهم بتعويض الفشل الدراسي عن طريق التمرد والعنف داخل القسم والمدرسة للفت الانتباه وطلب العطف عليهم لرد الاعتبار. وفي تلك الحالة النفسية السلبية يجدون أنفسهم يتصرفون دون اكتراث بأي أحد وفي اعتقاد الكثير منهم ليس لهم ما يخسرونه بما أن النجاح يبدو لهم أمرا مستحيلا.

5. بالنسبة لطبيعة العنف الممارس في المدرسة الجزائرية: حسب نتائج تحليل المحتوى لمحاضر مجالس التأديب، سجلنا أشكال العنف الآتية:

سلوك العنف	شتم وسب	تشويش وازعاج	تهديد بالضرب	إتلاف أثاث	اعتداء جسدي وبالحجارة	سرقة	جنس	استعمال مادة نتنة و مفرقعات
2003	%31.03/45	24.13/35 %	15.17/22 %	11.72 /17 %	9.65 / 14 %	00	00	%8.27 /12
2011	41.45/171 %	16.26/67 %	16.50 /68 %	6.55/27 %	10.67 /44 %	/22 5.33 %	/02 0.12 %	11 بنسبة2.66 %

كل هذه الأرقام تبين لنا أن العنف اللفظي احتل الصدارة الأولى خلال سنتي 2003 و2011 بنسبة 31.03% سنة 2003 و 41.45 % سنة 2011، باعتباره السلوك المألوف لديهم ، بما أنه أضعف الإيمان بالنسبة للمراهق للرد على المواقف الاستفزازية التي يتعرض لها.

مع العلم أن هذا السلوك متفشي في المجتمع الجزائري بشكل لافت للانتباه و خاصة بولاية سطيف، أين نجد كل أفراد الأسرة وفي الشارع وفي كل المؤسسات يسبون ويشتمون ويسفهون لأبسط الأسباب. ليلي بعده، سلوك التهديد بالضرب بنسبة 16.50 % ، والذي يلجأ إليه المتعلمين كوسيلة للدفع والرد على التهديدات التي يتلقونها من أساتذتهم و أعضاء الإدارة، و كتعبير عن رغبتهم في فرض وجودهم وتحقيق ذواتهم في الوسط المدرسي.

وبعدها يلي سلوك التشويش والإزعاج للفت الانتباه بسلوكات تحدث الفوضى والاضطراب داخل القسم بنسبة 16.26% وهو سلوك كثيرا ما يعبر به المتعلمين كتذمر من الوضع والظروف التي يتواجدون فيها داخل القسم خاصة

عندما يجدون أنفسهم أمام أساتذة يعاملونهم بالتوبيخ والاستهزاء. و بعدها مباشرة تأتي الاعتداءات الجسدية أو بالحجارة في المرتبة الثالثة بنسبة 10.67 % ، ثم تكسير و إتلاف الأثاث المدرسية بنسبة 6.55 % كتعبير عن الانتقام و التذمر من كل ما يرمز إلى المدرسة وسلطتها. كما أن سلوك العنف الذي يميز أكثر الاناث عن الذكور هو التشويش والازعاج والسب والشتم وتكسير الأثاث.

أما العنف الجسدي للاناث فسجلته حالة واحدة فقط ضد أستاذتها بعدما دفعتها بالقوة للخروج من القسم ونزعت لها الخمار أمام زملائها عند تأخرها عن الدخول إلى حصتها الدراسية. أما البقية وهم الغالبية سجلها الذكور ضد زملائهم بشكل أكثر ثم ضد أساتذتهم والإدارة . وهو ما أكده كورنيل و لوبير Cornel et Loper عندما بينا ان سلوك العنف لدى المتعلمين يعبرون عنه بالأنماط السلوكية المختلفة كالمشاكسة، وعدم الالتزام بأوامر المعلم واختلاق المشاجرات مع الزملاء ، والتعدي عليهم بالضرب أو السب، وتحطيم ممتلكات المدرسة، والتمرد على السلطة المدرسية . (Cornell & Loper, 1998).

6. بالنسبة لضحايا العنف: لقد سجلنا أكثر ضحايا العنف وفق ما يأتي:

السنة/ االضحايا	*أستاذات*	*أساتذة*	*إدارة مدرسية*	*أثاث القسم*	*مساعدين تربويين*	*مجموع*
2003	%39.31/57	%23.44/34	%13.79/20	%9.65/14	%13.79/20	145
2011	% 32.28/133	%21.11/87	%13.10/54	%19.41/80	%14.08/58	412
المجموع	%34.11 /190	%21.72/121	%13.28 /74	%16.87/94	%14.00/78	557

تبين لنا هذه النتيجة أن غالبية ضحايا العنف المدرسي هم الأساتذة بنسبة 55.83 %بصفة عامة والأستاذات بصفة خاصة بنسبة تساوي إلى 34.11% بحكم تعاملهم اليومي معهم. و توضح لنا الأرقام أن الإناث أكثر عرضة للعنف الجسدي أو بالضرب بالحجارة سواء أستاذات داخل القسم أو مساعدات تربويات في ساحة المدرسة. نتيجة لضعفهن الجسدي و النظرة الدونية التي يحملها الذكور اتجاه الفتاة والمرأة بصفة عامة التي كونتها الصورة النمطية في الأسرة من خلال علاقة الأم بالأب والأخت بالأخ والمبنية على الهيمنة والسيطرة والغلبة، وباعتبارها تمثل العنصر الضعيف في المخيال الثقافي الجمعي. وبعدها يأتي أثاث المدرسة بنسبة 16.87% ثم المساعدين التربويين الذكور بنسبة 14% بحكم التفاعل اليومي مع المراهقين. وهو ما بينه وأكده كل من نوبل Nobel (1997) و ألكسندر ولونجفورد Alexander & Longford (1992) في دراسات لهم من أن ضحايا العنف، عموما هم من الزملاء الطلاب وخاصة الأصغر سناً مقارنة بالمرحلة الثانوية، والطلاب الذين يرتدون الملابس غالية الثمن، أو من يرتدون المجوهرات، وكذلك الطلاب الذين معهم أجهزة تصوير أو هواتف محمولة. والفئة الثانية من المدرسين وخاصة النساء والمدرسين الأقل سناً، والمدرسين الصارمين والذين يصرون على التزام الطلاب بالقواعد السلوكية وقليل من ضحايا العنف يكونون من الإداريين.(عن عبد الرقيب أحمد البحيرى 2008 ص 88).

7 . بالنسبة لظروف و خلفيات سلوك العنف الممارس في المدرسة الجزائرية:

فبعد تحليل محتوى تقارير الأولياء والأساتذة ومديري المؤسسات التربوية تبين أن سلوك العنف حدث كرد فعل لعنف مورس عليهم في الظروف الآتية:

الظروف/ السنة	*كثرة الحركة*	*التلبس بمحاولة*	*طلب ارتداء*	*الضرب والاعتداء*	*جر التلميذ إلى الادارة*	*تحريض التلاميذ*	*الخروج من*	*دفع قوي من قبل*

	والتشويش مع الضحك	الغش	المئزر	من قبل الأساتذة	بالقوة مع السب والشتم	على العصيان والتمرد	المدرسة دون إذن الادارة	الأستاذات
2003	/93 %64.13	/15 0.34 %	/14 %09.65	5.51/08 %	4.82/07 %	02.68/03 %	2.68/3 %	1.37/2 %
2011	/115 27.91 %	/90 % 21.84	/62 15.04 %	/54 13.10 %	3.15/13 %	4.12%/17	/29 %7.03	/32 %7.76

يتضح لنا من خلال هذه المعطيات خلال سنتي 2003 و2011 أن الدوافع والخلفيات الحقيقية لممارسة العنف بالمدرسة الجزائرية بمختلف أشكاله هو، الانضباط داخل القسم (كثرة الحركة والتشويش وإثارة الشغب داخل القسم أو الضحك أثناء الدرس مع طلب ارتداء المئزر). والتي تستلزم بيداغوجيا عدم لجوء الأساتذة والأعوان الاداريون ومساعدي التربية إلى التوبيخ والإهانة والاحتقار أو الاستهزاء أو بالدفع بالقوة للمتعلمين أو جرهم عنوة أمام زملائهم، لأنها مواقف جارحة للمشاعر والنفس. بل تتطلب من المربين محاولة تفهم تصرفاتهم و لفت انتباههم باستعمال التشويق في التدريس وحسن معاملتهم مع احترامهم، ومعالجة أخطائهم بطرق تربوية هادئة وهادفة.

ونلاحظ أن سلوك التشويش مع الضحك واللعب داخل القسم احتلت أكبر نسبة من الملابسات التي جعلت التلاميذ يستعملون العنف كرد فعل بنسبة 27.91%، وتأتي بعدها في المرتبة الثانية ضبط التلاميذ متلبسين بمحاولة الغش أثناء الامتحانات بنسبة 21.84 % ويليها مباشرة طلب ارتداء المئزر بنسبة 15.04 % ، وهي الوضعية التي تستلزم أيضا تنبيه التلميذ وتطبيق عليه القانون الداخلي للمدرسة دون استعمال أساليب الإهانة والضرب أو التوبيخ امام زملائه. علما أن الذين يلجأون إلى الغش هم الذين يئسوا من الدراسة ولم يجدوا حلولا لمشكلاتهم بطرق عقلانية، فيلجاون إلى المغامرة بسلوك الغش والتحايل لتعويض نقص تحضيرهم للامتحانات حتى ولو ترتب عنها عقوبات إدارية.

ومثل هذه الظروف تدل على أن المشكلة الرئيسية التي تواجه الأساتذة في المدرسة الجزائرية هي كيفية التعامل مع التلاميذ المراهقين داخل القسم في مختلف الوضعيات وكيفية معالجة أخطائهم، نتيجة لضعف تكوينهم في السيكولوجية البيداغوجية للمراهقة وفي فنيات واستراتيجيات التدريس. حيث غالبا ما يتواصى الأساتذة والإداريون على استعمال العصى لمن عصى كإستراتيجية في التعامل مع المراهقين و أخطائهم لفرض الهيبة في المؤسسة التعليمية. بل أكثر من ذلك هناك من يصرخ علنا خلال المجالس التربوية أنه لا ينفع لا علم النفس ولا التفلسف مع تلامذتنا. وبناء على ذلك نجد المراهقين يتحينون أي فرصة تتاح لهم للانتقام من أساتذتهم والإدارة بأي أسلوب يرونهم يرد الاعتبار لهم ويشيع حاجتهم لإثبات وجودهم.

ومن جهة أخرى يتضح لنا أن الحياة المدرسية التي يسيطر عليها روتين الدراسة والتدريس بطريقة الحشو المعرفي والحفظ الببغائي للدروس و يغيب فيها النشاط الثقافي والرياضي والعلمي، كثيرا ما زاد المتعلمين ضيقا وقلقا ونفورا من المدرسة، بل كثيرا ما زادهم شعورا بوجودهم في شبه سجن أكثر منه فضاءا تربويا يتيح لهم فرص التفتح والإبداع و إبراز المواهب. فالكثير من المتعلمين الذين نستقبلهم في الجلسات الارشادية يصرحون أنهم لا يسمعون داخل المدارس إلا الممنوعات والمحظورات و الأوامر والنواهي فقط.

تأثيرات العنف المدرسي على جودة الفعل التربوية وجودة التعلم:

من الانعكاسات المحتملة والمحققة فعليا نتيجة لتفشي ظاهرة العنف المدرسي بكل أنواعه وأشكاله نجدها في على مستويين وهما:

1. على مستوى جودة الفعل التربوي: نجد الأساتذة تسيطر عليهم الأعراض النفسية والسلوكية الاتية: . الاضطرابات والقلق والخوف، التي تؤدي إلى ضعف التركيز في تقديم الدروس، وهو ما يجعلهم يتسرعون في تقديم الدروس عن طريق الإملاء والكتابة على السبورة تجنبا للمواجهة مع المتعلمين خاصة الأستاذات منهم.

. ينشغلون كثيرا في حديثهم اليومي فيما بينهم حول سوء تصرفات المتعلمين ومستواهم الدراسي مع إبداء أقسى الأوصاف المشينة لهم، وهو ما يكون لديهم نظرة نمطية وأحكاما مسبقة عليهم تؤثر في تقييمهم لهم.

. سوء العلاقة التربوية مع المتعلمين مما يعزز سلوك التجاهل واللامبالاة في الشرح و عدم التكفل الجدي بمشكلاتهم الدراسية.

. بالنسبة لمناخ النفسي الاجتماعي للمدرسة نجد ان المدارس التي تفشت فيها مظاهر العنف بشكل كبير تجعل الأساتذة والمتعلمين تضعف مشاعرهم بالأمن والأمان ،كما يضعف رضاهم عن الحياة المدرسية التي يعيشونها.

2. على مستوى جودة التعلم بالنسبة للمتعلمين: تتمثل هذه التأثيرات في المظاهر الآتية: لقد بين الدكتور عبد الرقيب البحيري(2008) في دراسة له أن العنف المدرسي يؤثر سلبا على نفسية المتعلمين من عدة زوايا من أهمها:

. يشعرون بعدم السعادة ، والضيق والارتياب وفقدان تقدير الذات والقلق وعدم الأمان.

. يضعف تركيزهم وبالتالي يضعف مستوى فهمهم و تعلمهم للدروس نتيجة لذلك المناخ غير المريح وغير المستقر.

. قد يرفض الكثير من المتعلمين خاصة ضحيا العنف الذهاب إلى المدرسة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بينت دراسة ميدانية أن 8% من المتعلمين يتغيبون عن مدارسهم شهريا بسبب الخوف من تعرضهم للعفن من قبل زملائهم الاخرين(عويدات 1997 ص 112)

. كما أن الذين يمارسون العنف قد يميلون إلي الشعور بالحياء والخجل وعدم الجاذبية ويبدأون في النظر إلي أنفسهم على أنهم فاشلون وغير مرغوب فيهم. وهو ما يعزز مشاعرهم السلبية اتجاه ذواتهم فتضعف دافعيتهم للتعلم أكثر فأكثر فتنخفض نتائجهم الدراسية التي تؤدي بهم إلى التسرب المدرسي أو التأخر الدراسي.

. تؤكد الأبحاث أن التلاميذ الذين يقومون بأعمال العنف يميلون إلي القيام بسلوكيات أخرى جانحة وسلوكيات مضادة للمجتمع مثل السطو على المحلات التجارية، الإهمال في المدرسة، وتناول المخدرات، والتخريب المتعمد للممتلكات.(عبد الرقيب البحيري 2008 المرجع السابق ص 85)

. كما أن هناك تأثيرات حتى على أصدقاء ضحايا العنف الذين قد يصابون بالتشتت في عملية التعلم نتيجة خوفهم من العقاب أو من ضعف مكانتهم بسبب ارتباطهم بالضحية.(المرجع السابق ص85)

فهي كلها عواقب تؤثر سلبا في جودة الفعل التربوية و التعلمي وتؤسس لمناخ عدم الثقة و القلق والتوتر بين المتعلمين أنفسهم و بينهم وبين أساتذتهم، فيتحول الاهتمام من التعليم والتدريس والتكفل التربوي إلى الاهتمام بقضايا سلوكية هامشية تضعف درجة التركيز بالفعل البيداغوجي.

استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:

هناك عدة استراتيجيات شاملة ومتكاملة يمكن اعتمادها لمواجهة كل وعلاج ظاهرة العنف المدرسي تستدعي تعاون كل الأطراف التربوية، منها ما يأتي:

1 . استراتيجية التكوين النفسي البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي وكل الاداريين: ترتكز على استراتيجيتين أساسيتين وهما:

أ . استراتيجية التكوين الذاتي: عن طريق توفير مدونة من الموضوعات والدراسات ذات العلاقة بسيكولوجية المراهقة وعلم النفس التربوي، والبيداغوجية الفارقية، والتقويم التربوي وتقنيات الاتصال وإدارة الصف، وسيكولوجية المعاملة في المؤسسة التربوية وغيرها من موضوعات ذات علاقة بالفعل التربوي المباشر وغير المباشر.

ب . استراتيجية التكوين الجماعي: تنبني على برمجة دورات تدريبية لمختلف الأطراف التربوية والإدارية حول موضوعات بيداغوجية وسيكولوجية ذات العلاقة بمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

. برمجة ندوات وأيام دراسية دورية على المستوى المحلي لكل متوسطة وثانوية خلال الفصول الثلاثة.

. برمجة لقاءات خاصة مع مجموعات من الأساتذة يواجهون صعوبات التعامل مع التلاميذ بالقسم لتدريبهم على مهارات التواصل البيداغوجي الايجابي.

. موضوعات تدعيم عملية التكوين النفسو بيداغوجي: للمعلمين والاداريين وكل المتعاملين مع المتعلمين نجد: [سيكولوجية الطفولة المتأخرة . سيكولوجية المراهقة .

المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للطفل والمراهق وكيفية التعامل معها . سيكولوجية التعلم واستراتيجياته . تقنيات الاتصال البيداغوجي، و تقنيات إدارة الصف و ديناميكية الجماعة التربوية . سيكولوجية الأستاذ والموظف في العمل التربوي.

تقنيات التكوين: ترتكز على ما يأتي: . المبادرات و الأعمال الفردية والثنائية. أعمال ورشات.

. الفيلم البيداغوجي. (باستعراض فيلم ووضعيات مشكلة واقعية ثم مناقشتها والتفكيري كيفية مواجهتها).

2 . الاستراتيجيات التربوية: ترتكز على تعزيز المناهج الدراسية بمفاهيم و نشاطات ومحتويات تنمي: . قيم المحبة والتسامح الفكري و الثقافي والديني والاجتماعي، و قيم الاحترام والتقدير للآخر، و التضامن والتعاون الاجتماعي. وتعزز ثقافة التواصل والحوار والانفتاح على الآخر.

3 . استراتيجية التنشيط الثقافي والرياضي بالمدرسة: تتركز على تدعيم الحياة المدرسية بنشاطات ثقافية، كالمسرح . المجموعات الصوتية (أغاني واناشيد تنبذ العنف وتمجد الحوار والاحترام للآخر) . المسابقات الثقافية . الرسم . الكاريكاتير. مسابقات في المطالعة للكتب . الزيارات العلمية والثقافية للمتاحف والمؤسسات الاقتصادية والسياحية . منافسات في مختلف الرياضات الفردية والجماعية.

4 . استراتيجيات التوعية والتحسيس: باستعمال كل وسائل الاعلام العمومية والخاصة لكل أفراد المجتمع و بشكل خاص كل المتعاملين مع المدرسة بتنشيط حصص للإعلام المدرس، عن طريق الصحافة والإذاعة المدرسة . معارض الصور والكاريكاتير. و اللافتات الإعلامية. شعارات جدارية فيها أمثال و حكم تمجد لغة العقل والحوار وتشين سلوك العنف..... وغيرها في قاعات الدراسة وفي فناء المدرسة وساحاتها ينجزها و ينجزها يلصقها التلاميذ أنفسهم مع أساتذتهم.

مع ضرورة عقد اتفاقيات مع المؤسسات الثقافية و الأمنية قصد التعاون في تأطير و تجسيد برامج التوعية والتحسيس المشتركة التي تخدم الأمن والسلم الاجتماعيين.

5. استراتيجية التعاون والتنسيق بين الأسرة و المدرسة، ومؤسسات المجتمع: بما أن تربية الأجيال مسؤولية جميع مؤسسات المجتمع، دون استثناء فإن تطبيق الاستراتيجية تتم عن طريق تفعيل أدوار جمعيات التلاميذ، التنسيق والتعاون مع مؤسسات المساجد و دور الشباب والمراكز الثقافية، والمتاحف لبرمجة نشاطات ثقافية تغطي أقات فراغ المتعلمين.

6 . استراتيجية البحث العلمية: عن طريق عقد اتفاقيات مع المؤسسات الجامعية ومراكز البحث العلمي لإجراء دراسات علمية حول المشكلات التربوية بالمدرسة والمساهمة في التكوين النفسسي البيداغوجي.

7 . استراتيجية الارشاد النفسي: عن طريق توظيف أخصائيين في الصحة النفسية يقدمون خدمات إرشادية لكل الأساتذة والمتعلمين والاداريين الذين يعانون من ضغوط نفسية او اضطرابات سلوكية خلال السنة الدراسية.

خاتمة:

يتضح لنا ان سلوك العنف له جذور اجتماعية ترتبط بالمراحل التاريخية التي مر عليها المجتمع الجزائري والأزمات والكوارث التي عايشها منذ عدة سنوات ، لذلك تحتاج عملية التكفل والعلاج إلى تجند كل أفراد المجتمع ومؤسساته، ابتداء من الأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام ودور الثقافة والرياضة ودور العبادة والجمعيات المجتمع المدني. ذلك ان مجتمعنا في امس الحاجة اليوم قبل الغد إلى ترسيخ ثقافة التعايش مع الآخر لتحقيق الأمن والسلم الاجتماعيين، عن طريق تعليم وتدريب الأجيال الناشئة على تقنيات وادبيات الحوار والتواصل مع الآخر بأساليب عقلانية وتصرفات حضارية. لأننا أصبحنا مجتمع نميل كثيرا إلى استعمال أساليب الاندفاع والاكراه المادي والمعنوي في إقناع الآخرين بأفكارنا وقراراتنا في الكثير من المواقف و الظروف ولأبسط الأمور. ذلك أن تواصلنا الاجتماعي مطبوع بشحنات انفعالية لا فتة للانتباه من خلال الصراخ والغضب والعنف اللفظي والمعنوي وحتى العنف الجسدي سواء داخل بيوتنا أو في المدرسة أو في الشوارع أو في الطرقات وفي كل مكان. وهو ما أعطى نماذج سلوكية خاطئة للناشئة جعلتها تنظر إليها كسلوكات معيارية للفحولة والرجولة لفرض الوجود امام الاخرين.

ومن أجل فعالية المعالجة للظاهرة من جذورها تستلزم اعتماد المقاربات المعرفية والثقافية باستعمال كل الوسائل البيداغوجية والتربوية المؤثرة، لا سيما نشاطات المسرح والدراما و الفنون الأدبية كالشعر و الأغنية والأنشودة والرسم والكاريكاتير والنشاطات الرياضية في كل المستويات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

كما يتطلب الأمر من الأسرة الجزائرية أن تولي اهتماما بالغا لمستقبل أبنائها داخل و خارج البيت وفي المدرسة من خلال متابعتهم ومراقبتهم دوريا مع ضرورة التنسيق والتعاون مع المدرسة، وحث أبنائهم على الانخراط في الجمعيات الثقافية والرياضية والتربوية بما يملئ اوقات فراغهم بنشاطات تساعدهم على تنمية حب العلم والمعرفة وروح الإبداع و الابتكار. و في نفس الوقت نجد ان الحياة المدرسية في امس الحاجة إلى التنشيط الثقافي والرياضي والسياحي والعلمي التي تمتص التوترات والضغوطات والانفعالات اليومية الناتجة عن طبية الفعل البيداغوجي. وبالتالي تساهم في تحبيب المتعلمين للفضاء المدرسي وتشوقهم إليه كثيرا وترغبهم في الدراسة. ومثل هذه الأنشطة الاثقية وغير الرسمية تدعم كثيرا الفعل التواصلي بين المتعلمين أنفسهم وبينهم و الأساتذة والادارة، تعزيز الانسجام

الإنساني الذي يمنحهم الشعور بالدعم والاهتمام والتقدير والاحترام والشعور بالسعادة الشخصية و بالتالي تتحسن العلاقات فيما بينهم.

و في الأخير يجدر بنا التنويه بأهمية تناول ظاهرة العنف بشكل أشمل و أعمق باعتماد كل المقاربات العلمية الإكلينيكية و السيكولوجية والعصبية والاجتماعية والتربوية باستعمال كل وسائل جمع المعلومات الممكنة و المتاحة، كالمقابلات والاختبارات المتنوعة لفهم جذورها النفسية العصبية والعقلية والثقافية ليس في البيئة المدرسية فقط بل في محيطها الاجتماعي الواسع. ودون ذلك تبقى المدرسة تتخبط في دوامة الاضطرابات وعدم الاستقرار التي تحرفها عن رسالتها.

المراجع :

1. خالد بن سعود البشر ، أفلام العنف والإباحة وعلاقتها بالجريمة الطبعة الأولى جامعة نايف للعلوم المنية المملكة العربية السعودية.سنة 2005.

2 . الطوخي وآخرون، تكامل الجهود التربوية مع الجهود الأمنية والإعلامية في مواجهة آثار البث المباشر، مهددات المن الاجتماعي في ظل الغزو الإعلامي وتحديات المستقبل . وزارة الداخلية القطرية الدوحة. سنة 1996.

3 . علاء الدين القبانجي، علم النفس والدراسات النفسية القديمة والمعاصرة،.

4 . ماري وين ترجمة عبد الفتاح الصبحي" الأطفال الإدمان التلفزيوني" ، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويتية سنة 1999.

5. عثمان منيب ومحمد سليمان، العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف للعلوم الأمنية الرياض المملكة العربية السعودية سنة 2007.

6. محمد منير مرسى، الاتجاهات الحديثة فى تعليم الكبار، ط1، عالم الكتب، القاهرة سنة 1997 .

7-Brawn, T. Henggeler, S. Brondino, M. & Pickrel, S. (1999). Trauma exposure, protective factors, and mental health functioning of substance abusing and dependent juvenile offenders. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7(2), 94-103.

8-Cornell, D. & Loper, A. (1998). Assessment of violence and other high-risk behaviors with a school survey. School Psychology Review, 27(2), 317-330.

9-Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. Annuals of the American Academy of Political & Social Science, 567, 16-30.

10-lexander, R. & Longford, L. (1992). Throwing down: A social learning test of students fighting. Social Work in Education, 14(2), 114-125.

11-Rice, J. & Everett, S. (1997). A National Assessment of secondary school principals' perceptions of violence in schools. Health Education and Behavior, 24(2(, 218-230.

12-Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. Science, 244, 160-166

مجلات ودوريات:

1. سهيل مقدم "من أجل إستراتيجية فعالة في مواجهة العنف الاجتماعي" مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية عدد8 جوان 2012 ص 374 إلى 389

2. سعيد نصر، سناء محمد سليمان. حول ظاهرة العنف الديني في مصر، مجلة اليقظة العربية، عدد مايو 1989، ص 67-85

3. عبد الرقيب أحمد البحيرى العنف المدرسي : الآثار السلبية واستراتيجيات الوقاية والتدخل العلاجى، المجلة العلمية الحديثة للعلوم الاجتماعية

والإنسانية عدد 28 نوفمبر 2008 جامعة أسيوط مصر سنة 2008
4. عويدات عبد الله وآخرون، المشكلات السلوكية لدى الطلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور بالأردن من العوامل المرتبطة بها مجلة دراسات العلوم التربوية مجلد 24 عدد 2 عمان. .1997
5. مجلة المعرفة عدد85 جويلية 2002
6. مجلة العلوم الاجتماعية الافتراضية "العنف السيكولوجية والعلاج" جويلية 2009 الموقع الرسمي (www.swmsa.net)
7. فيصل سعد، مجلة الرأي الافتراضية ديسمبر 2002
. رسائل جامعية:
1. سعيد حمادة عبد السلام أحمد، 1998 عوامل انتشار العنف في المدارس "مذكرة ماجستير مركز الدراسات والبحوث بالقاهرة مصر.
2. علي بن عبد الرحمان الشهري 2003، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ،دراسة تطبيقية في ميدنة الرياض،
رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.
3. فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار 2005 العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض السعودية (رسالة ماجستير)
وثائق رسمية:
1 . محاضر مجالس التأديب في التعليمين المتوسط والثانوي لمديرية التربية لولاية سطيف سنة 2002.2003
2. محاضر مجالس التاديب في التعليمين المتوسط والثانوي لمديرية التربية بولاية سطيف سنة 2011/2010.

تقويم خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية وفقاً لعناصر إعداد المعلم المهني
من وجهة نظر الخبراء ومقترحاتهم لتطويرها

د. عمر موسى خليف محاسنة
جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الشوبك الجامعية
الأردن

الملخص

هدفت الدراسة تقويم خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية وفقاً لعناصر إعداد المعلم المهني من وجهة نظر الخبراء ومقترحاتهم لتطويرها. وتكونت عينة الدراسة من (30) خبيراً في مجال التربية والتعليم المهني. واستخدمت أدوات (المقابلة المقننة، والاستبانة، وتحليل الوثائق) كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية موزعة على عناصر إعداد المعلم المهني كالآتي: الثقافة العامة (20%)، والإعداد الفني التخصصي (55%)، والإعداد التربوي المسلكي (19%)، والخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج (6%)، مما يدل على أن عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والخبرة الميدانية في مواقع العمل والإنتاج لاتتمثل في خطة بكالوريوس التربية المهنية بالشكل الصحيح، حيث تعتبر هذه العناصر أهم العناصر في إعداد وتأهيل المعلمين المهنيين، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم ملاءمة ساعات المشاغل العملية لامتلاك الطلبة للمهارات الضرورية للتخصص. واقترح الخبراء إجراء تغيير جذري لخطة بكالوريوس التربية المهنية بحيث يتم زيادة عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج وتقليل عدد ساعات عنصري الثقافة العامة و الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي، حتى يتسنى لخريجين بكالوريوس التربية المهنية الالتحاق بسوق العمل وهم على أعلى درجة من الكفاية التخصصية.

الكلمات المفتاحية: برنامج بكالوريوس التربية المهنية، إعداد المعلم المهني، الخبراء.

ABSTRACT

The study aimed at evaluating plan Bachelor of Pre-Vocational Education, according to the elements of preparation teacher Pre-Vocational Education by opinion of experts and proposals to develop. The study sample consisted of (30) an expert in the field of education and vocational education. Tools used (Interview, questionnaire, and analysis of documents) to collect data. The study results showed that the plan Bachelor of Pre-Vocational Education distributed elements of teacher preparation follows (general culture (20%), and technical Specialist (55%), and educational behavioral (19%), and field experience in the workplace and production (6%) , which indicates that racial setup and technical qualification Specialist and field experience in the workplace and production in the Plan Bachelor of Education professional duly be, where these elements most important elements in the development and rehabilitation of vocational teachers, and study results showed convenient hours concerns the process of owning students skills necessary to specialize. Experts suggested a radical change of plan Bachelor of Pre-Vocational Education so is increased racial setup and technical qualification Specialist and field experience in the workplace and production and reduce the number of hours a racist culture and public setting and educational qualification attitudinal, so that graduates Bachelor of Pre-Vocational Education join the labor market and are at the highest degree of specialized.

Keywords: Bachelor of Pre-Vocational Education, Preparation teacher pre-vocational, Experts.

المقدمة

يُعد إعداد المعلم في مجال التربية المهنية في الأردن أمراً مهماً، وذلك لحاجات سوق العمل الأردني إلى متخصصين في ذلك المجال، حيث إنّ هناك ندرة في عدد الجامعات التي تعنى بإعداد متخصصين في التربية المهنية، حيث إنّ برامج إعداد معلمين متخصصين في مجال التربية المهنية يواجه العديد من الصعوبات وانبثقت هذه الصعوبات من طبيعة منهاج التربية المهنية بكونه موضوع عملي فيحتاج إلى مشاغل مجهزة بكافة التجهيزات، وإن منهاج التربية المهنية له أهداف خاصة ومتنوعة ومن أهمها تنمية الوعي لدى التلاميذ بمهن المستقبل حيث تتميز التربية المهنية بتعدد التخصصات وتتضمن ستة محاور (الزراعة والبيئة، المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، الصحة والسلامة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا، الفندقة والسياحة، شؤون المنزل والحياة العامة) (وزارة التربية والتعليم، 2008)، ونتيجة لطبيعة منهاج التربية المهنية المذكورة سابقاً فإن برامج إعداد المعلمين في مجال التربية المهنية مازالت مقصورة في الأردن على جامعة واحدة لذلك يعاني الميدان من وجود اناس غير متخصصين يقومون بتدريس التربية المهنية (AL-saydeh, 2002). بالإضافة إلى ضعف الخريجين المتخصصين في امتلاكهم للمهارات الضرورية لتخصصهم (محاسنة، 2011).

واهتمت جامعة البلقاء التطبيقية كإحدى الجامعات الحكومية في منح درجة البكالوريوس والدبلوم في تخصص (التربية المهنية)، ويعتبر تخصص (التربية المهنية) من التخصصات النادرة في الأردن التي أنفردت جامعة البلقاء التطبيقية بتدريسه منذ عام (2002)، حيث تعتبر الجامعة الوحيدة التي تمنح هذا التخصص لدرجتي الدبلوم والبكالوريوس على المستوى العربي والمحلي. ويعتبر تخصص التربية المهنية من التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل الأردني وخاصة في التعليم الأساسي وذلك لوجود منهاج يسمى منهاج التربية المهنية من الصف الأول وحتى الصف العاشر الأساسيين (محاسنة، 2010).

وتولت جامعة البقاء التطبيقية تخريج معلمين مختصين في مجال التربية المهنية، حيث يتكون البرنامج من المساقات التي تغطي العناصر الأساسية للإعداد وتتلخص هذه العناصر كما أوردها (محاسنه، 2011؛ المصري،1992؛ Tweisat,1998) من (الثقافة العامة، والإعداد والتأهيل الفني التخصصي، والإعداد والتأهيل التربوي المسلكي، والخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج) وفيما يأتي المساقات التي تغطي كل عنصر والهدف منه:

أولاً: الثقافة العامة: وتهدف إلى توسيع ثقافة المعلم المهني وتزويده بالمعارف العامة وتوسيع المستوى الثقافي لديه. وتشمل المقررات التي تغطي هذا العنصر (اللغة العربية (101 و102)، واللغة الإنجليزية (101 و102)، والتربية الوطنية، والثقافة الإسلامية، ومهارات الحاسوب، والعلوم العسكرية، وتاريخ الخلفاء الراشدين.

ثانياً: عنصر الإعداد الفني التخصصي: ويهدف إلى تزويد المعلم المهني بالمهارات والمعلومات الأساسية للتخصص؛ ويتضمن هذا العنصر مقررات (الرياضيات العامة، والعلوم العامة، وأساسيات التعليم المهني، والرسم الهندسي، وتكنولوجيا الانتاج الزراعي، وتكنولوجيا الهندسة الكهربائية ومشاغلها، وتكنولوجيا الهندسة الميكانيكية ومشاغلها، وتكنولوجيا النجارة والديكور ومشاغلها، وتكنولوجيا البناء، والمنسوجات والخياطة ومشاغلها، والأغذية والتصنيع الغذائي ومشاغلها، والصحة والسلامة العامة، والرعاية الأسرية، وإدارة المنزل، والرسم الهندسي، وتطبيقات الحاسوب في التربية المهنية).

ثالثاً: عنصر الإعداد التربوي والمسلكي: وتهدف إلى تزويد المعلم المهني بالاساليب التربوية ونظريات التعلم والتعليم التي تساعده أثناء تنفيذ منهاج التربية المهنية في الميدان وتتضمن مقررات (علم النفس التربوي، وأساليب تدريس التربية المهنية، وأسس التربية، وإدارة الصفوف، وتصميم التدريس، والاحصاء في التربية، والقياس والتقويم التربوي، ومدخل إلى التربية).

رابعاً: عنصر الخبرة الميدانية في مواقع العمل والإنتاج: وتهدف إلى تزويد المعلم المهني بالخبرات العملية التخصصية التي تساعده في أثناء تنفيذ منهاج التربية المهنية في الميدان وتتضمن مساق التدريب الميداني (1)، و(2) في المدارس على مستوى المرحلة الأساسية.

وذكر محاسنة (2011) إن عناصر إعداد المعلم المهني يجب أن تتمثل في خطط إعداد المعلم المهني بنسب متفاوتة بحيث لاتزيد المساقات التي تتعلق في عنصر الثقافة العامة عن (10%)، وفي عنصر الإعداد والتأهيل التربوي عن (10%)، وفي عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي لاتقل عن (70%)، وفي عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج لاتقل عن (10%)، حيث يعتبر عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج من أهم عناصر إعداد المعلم المهني وذلك لأنها لها علاقة مباشرة في تخصصه (Masri, 1985) .

ويمضي الطالب في جامعة البلقاء التطبيقية أربع سنين للحصول على درجة البكالوريوس في التربية المهنية، وبعدها ينتقل للعمل كمعلم لمنهاج التربية المهنية حيث يقوم بالعديد من المهام والواجبات ومنها: تدريس منهاج التربية المهنية بشقية النظري والعملي في مختلف المحاور(الزراعة والبيئة، المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، الصحة والسلامة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا، الفندقة والسياحة، شؤون المنزل والحياة العامة)، والقيام بمهام الإشراف على المشاغل المهنية والصيانة العامة لمختلف مرافق المدرسة، والقيام بأعمال انتاجية في موقع التدريب، والإشراف على الأنشطة التي تجرى في المدارس. وأكدت دراسة استطلاعية أجراها محاسنة (2011) أن درجة رضا الخريجين عن برنامج إعدادهم (ضعيفة)، وعزوى ذلك إلى أن المناهج التي يُدرسونها مليئة بالمهارات والأنشطة حيث لم يتطرقون لها في برنامج إعدادهم، وإن كثير من المساقات التي درسونها ليس لها علاقة في مجال تخصصهم. وبناءً على ماسبق من عناصر إعداد المعلم المهني، ولوجد ضعف في كفاية الخريجين، حاولت الدراسة تقويم خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية وفقاً لعناصر إعداد المعلم المهني من وجهة نظر الخبراء ومقتراحاتهم لتطويرها، حيث يشكو أصحاب العمل ومدراء المدارس من ضعف الطلبة الخريجين في تخصص التربية المهنية، وخاصةً ضعفهم في مجال امتلاك المهارات التي يجب تدريسها للطلبة (محاسنة، 2011) حيث إنّه يقع على عاتق خريجي بكالوريوس التربية المهنية تدريس منهاج التربية المهنية حيث يختلف عن تدريس المواد الأخرى، نظراً لطبيعة المنهاج من حيث كثرة عدد الأنشطة فيه وفي مختلف المجالات (Al-Saaideh and Bin Tareef,. 2011).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، تبين في حدود اطلاع الباحث أنه لايوجد دراسات تتعلق بتقوييم خطط بكالوريوس التربية المهنية، حيث لايحظى التعليم المهني بكثير من الاهتمام لدى الباحثين. وفي مجال الدراسات ذات الصلة فقد أجرى سميث (Smith,2000) دراسة هدفت تعرف المشكلات العامة التي يواجهها الطلبة المعلمون الذين أكملوا التربية العملية، وقد استخدمت الدراسة تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة. وتم تحليل (14) دراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي تواجة الطلبة المعلمين (الضعف في إدارة الصف من قبل

الطالب المتدرب، وضعف التكيف الشخصي للطالب مع المدرسة، ومشكلة اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنفيذ المحتوى التعليمي).

وأجرى بوركو ومايفيلد (Borko and Mayfield, 1995) دراسة هدفت تعرف العلاقات بين الطلبة/المعلمين وبين المشرفين الجامعيين ومدى تأثير هذه العلاقات على طبيعة اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين المتعاونين رأوا أن الفرد يتعلم كيف يدرس بوساطة التدريس التجريبي المتمثل بالتربية العملية والخبرة الميدانية في مواقع العمل، وأن التربية العملية مكون مركزي لإكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس.

مشكلة الدراسة واسئلتها

عزمت جامعة البلقاء التطبيقية كجامعة تقنية في المملكة الأردنية الهاشمية والتي تعنى بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل إلى منح درجة البكالوريوس في تخصص التربية المهنية منذ عام (2002). وبالرغم من تخريج أفواج مختلفة إلا أن هناك ضعفاً في امتلاك الطلبة الخريجين للكفايات المهنية التي تتعلق بالمهارات الآدائية، حيث يشكوا كثير من مدراء المدارس وأصحاب العمل من ضعف الخريجين من حيث امتلاكهم لكفايات تخصصهم (محاسنة، 2011). فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لتقويم خطة بكالوريوس التربية المهنية من وجهة نظر الخبراء. محاولة في هذا المجال من تقديم اقتراحات وتوصيات إلى المعنيين في ذلك لمحاولة تعديل خطة بكالوريوس التربية المهنية لما له من فوائد جمة على الصعيد المجتمعي في تحسين كفاءة الخريجين في امتلاكهم لكفايات تخصصهم بشكل يمكنهم الالتحاق بالعمل بشكل مناسب، لذلك أتت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعدد وتأهيل المعلم المهني؟

السؤال الثاني: ماهي أراء الخبراء في نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعدد وتأهيل المعلم المهني؟

السؤال الثالث: ما اقتراحات الخبراء نحو تطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية؟

السؤال الرابع: ما أراء الخبراء في خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة بناء على اقتراحاتهم؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية إعداد مختصين في مجال تعليم التربية المهنية حيث يسهم ذلك في تأهيل مختصين لتنفيذ المنهاج على أكمل وجه، بحيث يمتلكون الكفايات الضرورية التي يتطلبها تخصصهم. وتوفر الدراسة معلومات وبيانات مهمة للكثير من التربويين المعنيين بإعداد خطط بكالوريوس ودبلوم التربية المهنية، وعلى وجه الخصوص القائمين على برنامج إعداد المعلم لتخصص التربية المهنية في الجامعات من حيث الاهتمام بالخطط الدراسية ومحاولة تفادي المشكلات التي تواجه الطالب في أثناء البرنامج.

التعريفات الإجرائية

تتضمن الدراسة بعض المفاهيم والمصطلحات التي يلزم تعريفها وهي:

خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية: عبارة عن المساقات الدراسية التي يدرسها الطلبة خلال (3-4) سنوات، وتؤهلهم للحصول على درجة البكالوريوس في التربية المهنية، والمعتمدة من قبل جامعة البلقاء التطبيقية.

عناصر إعداد المعلم المهني: وهي العناصر التي يجب أن يتم إعداد المعلم المهني بناءً عليها وهي (الثقافة العامة، والإعداد والتأهيل الفني التخصصي، والإعداد والتأهيل التربوي المسلكي، والخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج) (المصري،1992)، (Tweisat,1998) .

الخبراء: المختصين في مجال التربية والتعليم المهني والحاصلين على درجة الدكتوراه في هذا المجال، ولديهم خبرة في التدريس الجامعي في هذا التخصص.

المقترحات: الحلول التي يقدمها الخبراء في التربية المهنية لتحسين كفاية خطة بكالوريوس التربية المهنية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد النتائج المتعلقة بتقويم خطة بكالوريوس التربية المهنية بمدى صدق أدوات جمع البيانات المعدة لهذه الغاية.

منهجية البحث

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، حيث استخدمت أدوات تحليل الوثائق والمقابلات والاستبانات كمصدر أساسي للبيانات.

أدوات البحث

استخدم الباحث ثلاث أدوات لتحقيق أهداف الدراسة هما:

أولاً: أداة تحليل الوثائق حيث تم الاطلاع على خطة بكالوريوس التربية المهنية ووصف المقررات الدراسية.

ثانياً: أداة المقابلة المقننة. أنظر الملحق (1)، (3).

ثالثاً: أداة الاستبانة. أنظر الملحق (2).

صدق أدوات البحث

تم اجراء الصدق لأدوات المقابلة والاستبانة عن طريق صدق المحكين حيث عرضت على (10) محكمين من المتخصصين في التربية والتعليم المهني. وكان صدق أداة تحليل الوثائق عن طريق عرض الوثائق على المحكمين لتأكد من صحتها.

ثبات أدوات البحث

تم اجراء الثبات لأدوات المقابلة والاستبانة عن طريق إعادتها مرة أخرى مع (6) من الخبراء وتم اختيارهم بشكل عشوائي.

مجتمع البحث

المختصين في مجال التربية والتعليم المهني من حملة درجة الدكتوراه والذي يبلغ عددهم (45) خبير تقريباً.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (30) خبيراً مختصين في مجال التربية والتعليم المهني من حملة درجة الدكتوراه و لديهم خبرة وباع طويل في تدريس مساقات التربية المهنية، تم اختيارهم عن طريق العينة المتوافرة.

المعالجة الاحصائية

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعداد وتأهيل المعلم المهني؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الحصول على خطة بكالوريوس التربية المهنية المعتمدة من جامعة البلقاء التطبيقية وبلغ عدد ساعاتها (132) ساعة معتمدة، وتم وضع مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية في جدول ودرجت هذه المساقات بعناصر إعداد المعلم المهني، وتم من خلال هذه القائمة طرح الاسئلة على الخبراء واجابتهم على هذه الاسئلة من خلال توضيح انتماء كل مساق لعنصر من عناصر إعداد المعلم المهني، والجداول من (1-4) يوضح توزيع المساقات الدراسية على عناصر إعداد المعلم المهني ونسب كل عنصر من الخطة الكلية:

أولاً: عنصر الثقافة العامة

يبين الجدول (1) عنصر الثقافة العامة والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وإجماع الخبراء على انتماء المساق للعنصر:

الجدول (1) مساقات عنصر الثقافة العامة وعدد ساعاتها وإجماع الخبراء على انتماء كل مساق لهذا العنصر

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات	مجموع تكرارات الخبراء لانتماء المساق للعنصر
الثقافة العامة	1	اللغة العربية (101)	3	30 تكراراً
	2	اللغة العربية (102)	3	30 تكراراً
	3	التربية الوطنية	3	30 تكراراً
	4	اللغة الإنجليزية (101)	3	30 تكراراً
	5	اللغة الإنجليزية (102)	3	30 تكراراً
	6	مهارات الحاسوب	3	30 تكراراً
	7	الثقافة الاسلامية	3	30 تكراراً
	8	تاريخ الخلفاء الراشدين	3	30 تكراراً
	9	علوم عسكرية	3	30 تكراراً
المجموع	---	(9) مساقات	27 ساعة معتمدة	---
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة = 132/27*100%= 20%				

يلاحظ من الجدول (1) إن عنصر الثقافة العامة من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (20%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية، وهذا يبين أن (10%) من هذا العنصر بحاجة إلى حذف كي لايكون على حساب العناصر الأخرى من عناصر الإعداد وخاصة عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج، حيث أكد محاسنة (2011) أن عنصر الثقافة العامة يجب أن لايزيد نسبة تمثيله في خطة بكالوريوس التربية المهنية عن (10%) وذلك لأن هذه العنصر بمثابة توسيع القاعدة الثقافية للمعلم ولايكون له علاقة تامة بمجال تخصصه لذلك يعتبر هذا العنصر تدعيم للعناصر الأخرى ولايوجد به ضرورة لأن يكون نسبة تمثيله عالي في الخطة لانه سيؤثر على بقية العناصر المهمة.

ثانياً: عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي

يبين الجدول (2) عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وإجماع الخبراء على انتماء المساق للعنصر:

الجدول (1) مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي وعدد ساعاتها وإجماع الخبراء على انتماء كل مساق لهذا العنصر

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات	مجموع تكرارات الخبراء لانتماء المساق للعنصر
الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي	1	مدخل إلى التربية	3	30 تكراراً
	2	علم النفس التربوي	3	30 تكراراً
	3	مناهج البحث وأساليبه الاحصائية	3	30 تكراراً
	4	أساليب تدريس التربية المهنية (1)	3	30 تكراراً
	5	أساليب تدريس التربية المهنية (2)	1	30 تكراراً
	6	إدارة التعلم الصفي	3	30 تكراراً
	7	تصميم التدريس	3	30 تكراراً
	8	مدخل إلى الخدمة الاجتماعية	3	30 تكراراً
	9	القياس والتقويم في التربية	3	
المجموع	---	(9) مساقات	25 ساعة معتمدة	---
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة =132/25*100%= 19%				

يلاحظ من الجدول (2) أن عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (19%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية. وهذا يبين أن (9%) من هذا العنصر بحاجة إلى حذف كي لايكون على حساب العناصر الأخرى من عناصر الإعداد وخاصة عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج، حيث أكد محاسنة (2011) أن عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي يجب أن لايزيد نسبة تمثيله في خطة بكالوريوس التربية المهنية عن (10%) وذلك لأن هذه العنصر بمثابة تزويد الطلبة بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتربية ونظريات التعلم والتعليم والتي تساعده في إدارة غرفة الصف ونقل المعلومات للطلبة بطريقة فعالة إذا عمل في مجال التدريس، لذلك يعتبر هذا العنصر تدعيم للعناصر الأخرى ولا يوجد به ضرورة لأن يكون نسبة تمثيله عالي في الخطة لأنه سيؤثر على بقية العناصر المهمة.

ثالثاً: عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي

يبين الجدول (3) عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وإجماع الخبراء على انتماء المساق للعنصر:

الجدول (3) مساقات عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي وعدد ساعاتها وإجماع الخبراء على انتماء كل مساق لهذا العنصر

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات	مجموع تكرارات الخبراء لانتماء المساق للعنصر

	1	تكنولوجيا هندسة كهربائية	3	30 تكراراً
	2	مشاغل تكنولوجيا هندسة كهربائية	1	30 تكراراً
	3	تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	3	30 تكراراً
	4	مشاغل تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	1	30 تكراراً
	5	تكنولوجيا النجارة والديكور	3	30 تكراراً
	6	مشاغل تكنولوجيا النجارة والديكور	1	30 تكراراً
	7	تكنولوجيا البناء	3	30 تكراراً
	8	الرسم الهندسي	3	30 تكراراً
	9	إنتاج الطعام والشراب	1	30 تكراراً
	10	مفاهيم أساسية في التغذية	3	30 تكراراً
	11	التصنيع الغذائي	3	30 تكراراً
	12	المنسوجات والخياطة	3	30 تكراراً
	13	المنسوجات عملي	1	30 تكراراً
	14	الخياطة نظري	1	30 تكراراً
الإعداد والتأهيل الفني التخصصي	15	إدارة المنزل	3	30 تكراراً
	16	الرعاية الأسرية	3	30 تكراراً
	17	مفاهيم إدارية	3	30 تكراراً
	18	السلامة المهنية	3	30 تكراراً
	19	التوجية والارشاد المهني	3	30 تكراراً
	20	أساسيات التعليم المهني	3	30 تكراراً
	21	تكنولوجيا التعليم المهني	3	30 تكراراً
	22	رياضيات عامة	3	30 تكراراً
	23	علوم عامة	3	30 تكراراً
	24	الصحة والسلامة العامة	3	30 تكراراً
	25	الفندقة والسياحة	3	30 تكراراً
	26	مهارات حاسوب (2)	3	30 تكراراً
	27	تكنولوجيا الانتاج الزراعي	3	30 تكراراً
	28	تكنولوجيا الانتاج الزراعي/ عملي	1	30 تكراراً
	29	تطبيقات الحاسوب في التربية المهنية	3	30 تكراراً
	30	مشاغل تدفئة وتمديدات صحية	1	30 تكراراً
المجموع	---	(30) مساق	74 ساعة معتمدة	---
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة =74/132*100%= 55%				

يلاحظ من الجدول (3) أن عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (55%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية، ويهدف هذا العنصر إلى تزويد المعلمين المهنيين بالمعلومات والمعارف والأفكار والمهارات التي تتعلق بمختلف المهن، بالإضافة إلى اكسابهم الاتجاهات الايجابية للعمل المهني(المصري، 1993؛ محاسنة، 2011). وهذا يبين أن مساقات هذا العنصر يجب أن تزداد بنسبة (15%)، حيث أكد محاسنة (2011) أن عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي يجب أن لا يقل نسبة تمثيله في خطة بكالوريوس التربية المهنية عن

(70%) وذلك لأن هذا العنصر يمثل عنصر التخصص للطالب ويشتمل على مساقات في مختلف المهن والمحاور (المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، شؤون المنزل والحياة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا، الفندقة والسياحة، الزراعة والبيئة، الصحة والسلامة العامة). وفي هذا العنصر يجب أن تغطى المشاغل بالشكل الكافي وذلك لأن التربية المهنية تختلف عن المناهج الأخرى بالصبغة العملية في مختلف المجالات، لذلك فالخريج غير الممتلك للمهارات في مختلف التخصصات سيواجه صعوبة عندما يلتحق بسوق العمل. والملاحظ للمساقات في عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي يلاحظ عدم كفاية الساعات العملية للمشاغل المهنية فإذا نظرنا إلى مشغل هندسة الكهرباء وعدد ساعاته (ساعة واحدة) نلاحظ أن هذا المشغل بحاجة إلى ساعات أكثر لتوضيح (مهارات التوصيلات الكهربائية المختلفة للمنزل والاجهزة الكهربائية المختلفة)، لذلك من المفترض زيادة عدد ساعات المشاغل المهنية.

رابعاً: عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج

يبين الجدول (4) عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وإجماع الخبراء على انتماء المساق للعنصر:

الجدول (3) مساقات عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج وعدد ساعاتها وإجماع الخبراء على انتماء كل مساق لهذا العنصر

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات	مجموع تكرارات الخبراء لانتماء المساق للعنصر
الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج	1	التدريب الميداني (1)	3	30 تكراراً
	2	التدريب الميداني (2)	3	30 تكراراً
المجموع	---	مساقين	6 ساعات معتمدة	---
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة = 132/6*100%= 5%				

يلاحظ من الجدول (4) أن عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (5%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية، ويهدف هذا العنصر إلى تزويد المعلمين المهنيين بالخبرات في مواقع العمل قبل الالتحاق بسوق العمل بشكل رسمي، بحيث ينغمس المعلم في الميدان وطبيعة العمل الذي سيقوم به مستقبلاً(المصري، 1993؛ محاسنة، 2011). وهذا يبين أن مساقات هذا العنصر يجب أن تزداد بنسبة (5%)، حيث أكد محاسنة (2011) أن الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج يجب أن لا يقل نسبة تمثيله في خطة بكالوريوس التربية المهنية عن (10%) وذلك لأن هذا العنصر يمثل عنصر التدريب العملي للطالب حيث يجب أن يغطي التدريب مختلف المهن والمحاور (المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، شؤون المنزل والحياة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا، الفندقة والسياحة، الزراعة والبيئة، الصحة والسلامة العامة).

السؤال الثاني: ماهي آراء الخبراء في نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعداد وتأهيل المعلم المهني؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب نسب تمثيل كل عنصر من عناصر إعداد المعلم المهني من خلال المساقات المتعلقة وفقاً لإجماع الخبراء كما في السؤال الأول، وبعد حساب نسب التمثيل تم آخذ آراء الخبراء حول نسب تمثيل في كل عنصر حيث تم وضع النسب في جداول ومقابلة الخبراء لأخذ آرائهم حول النسب، والجدول (5) يوضح عناصر إعداد المعلم المهني ونسبة تمثيلها في خطة بكالوريوس التربية المهنية ورأي الخبراء في الموافقة من عدمها على نسبة التمثيل لكل عنصر:

الجدول (5) يوضح عناصر إعداد المعلم المهني ونسبة تمثيلها في خطة بكالوريوس التربية المهنية ورأي الخبراء في الموافقة من عدمها على نسبة التمثيل لكل عنصر

عنصر الإعداد للمعلم المهني	نسبة التمثيل %	رأي الخبراء			
		تكرار موافق لنسبة التمثيل	النسبة المئوية	تكرار غير موافق لنسبة التمثيل	النسبة المئوية
الثقافة العامة	20%	1 من 30	4%	29 من 30	97%
الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي	19%	7 من 30	23%	23 من 30	77%
الإعداد والتأهيل الفني التخصصي	56%	8 من 30	27%	22 من 30	73%
الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج	6%	لاأحد من 30	0%	30 من 30	100%

أولاً: عنصر الثقافة العامة

يرى (97%) من الخبراء في أن نسبة تمثيل مساقات عنصر الثقافة العامة من خطة بكالوريوس التربية المهنية غير مقبولة وذلك لأن هذه النسبة مبالغ فيها على حساب عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي و الخبرة الميدانية في مواقع العمل والإنتاج، حيث يهدف هذا العنصر إلى توسيع مدارك المعلم المهني وإضفاء العمق المعرفي عليه (المصري، 1993؛ محاسنة، 2011)، لذلك من الواجب على لجنة الخطط تقليل عدد المساقات المكررة والتي تطرح في هذا العنصر.

ثانياً: عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي

يرى (77%) من الخبراء في أن نسبة تمثيل مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي من خطة بكالوريوس التربية المهنية غير مقبولة وذلك لأن هذه النسبة مبالغ فيها على حساب عنصري الإعداد والتأهيل الفني التخصصي و الخبرة الميدانية في مواقع العمل والإنتاج، حيث يهدف هذا العنصر إلى تعريف الطالب المتدرب باستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لإيصال المعلومات والمعارف للطلبة' بالإضافة إلى تسهيل إدارة المعلم للغرفة الصفية (المصري، 1993؛ محاسنة، 2011)، لذلك من الواجب على لجنة الخطط تقليل عدد المساقات التي تطرح في هذا العنصر.

ثالثاً: عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي

يرى (73%) من الخبراء في أن نسبة تمثيل مساقات عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي من خطة بكالوريوس التربية المهنية غير مقبولة وذلك لأن هذه العنصر هو العنصر الأساس الواجب أن يمتلكه المعلم المهني لأن له علاقة مباشرة بتخصصه، ويهدف هذا العنصر إلى تزويد المعلمين المهنيين بالمعلومات والمعارف والأفكار والمهارات التي تتعلق بمختلف المهن، بالإضافة إلى اكسابهم الاتجاهات الايجابية للعمل المهني (المصري، 1993؛ محاسنة، 2011)، لذلك من الواجب على لجنة الخطط زيادة عدد الساعات للمساقات التي تطرح في هذا العنصر وخاصة المشاغل العملية.

رابعاً: عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج

يرى جميع الخبراء في أن نسبة تمثيل مساقات عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج من خطة بكالوريوس التربية المهنية غير مقبولة وذلك لأن هذه العنصر هو العنصر المدعم للعنصر التخصصي الواجب أن يمتلكه المعلم المهني لان له علاقة مباشرة بتخصصه، ويهدف هذا العنصر إلى تزويد المعلمين المهنيين بالخبرات في مواقع العمل قبل

الالتحاق بسوق العمل بشكل رسمي، بحيث ينغمس المعلم في الميدان وطبيعة العمل الذي سيقوم به مستقبلاً(المصري، 1993؛ محاسنة، 2011)، لذلك من الواجب على لجنة الخطط زيادة عدد الساعات للمساقات التي تطرح في هذا العنصر.

السؤال الثالث: ما اقتراحات الخبراء نحو تطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم مقابلة الخبراء للحصول على اقتراحاتهم لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية كما يوضحها الجدول (6):

الجدول (6) اقتراحات الخبراء نحو تطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية

الرقم	الاقتراح	عدد الذين تبنوا الاقتراح	النسبة المئوية
1.	دمج وتقليص مساقات عنصر الثقافة العامة لتصبح كما يلي (لغة عربية، لغة انجليزية، تربية وطنية، مهارات حاسوب، ثقافة اسلامية).	27	%90
2.	دمج وتقليص مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي لتصبح كما يلي (علم نفس تربوي، أساليب تدريس التربية المهنية، الاحصاء ومناهج البحث، القياس والتقويم في التربية).	26	%87
3.	زيادة عنصر التدريب الميداني ليصبح (12) ساعة تدريبية يشمل التدريب في (المدارس، المصانع، المزارع، الصحة).	23	%77
4.	زيادة عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي وخاصة عدد ساعات المشاغل ليصبح كل مشغل (3 ساعات).	22	%73
5.	تقليص عدد ساعات المواد النظري في عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والمتزامنة مع المشغل لها لتصبح ساعتين.	21	%70

- يقترح (90%) من الخبراء " دمج وتقليص مساقات عنصر الثقافة العامة لتصبح كما يلي (لغة عربية، لغة انجليزية، تربية وطنية، مهارات حاسوب، ثقافة اسلامية)" ويعزو الباحث إن هذا المقترح كان من المقترحات التي ذكرها الخبراء لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث دمج وتقليص مساقات عنصر الثقافة العامة يساعد على تكثيف عنصر الإعداد التخصصي الفني حيث يكتسب الطلبة مهارات ذات علاقة في مجال تخصصهم وهي بالدرجة الأولى أهم من عنصر الثقافة العامة (محاسنة، 2011). حيث إن غالبية مساقات عنصر الثقافة العامة يتوافر فيها تكرار وخاصة وجود مساقين للغة العربية ومساقين للغة الانجليزية.
- يقترح (87%) من الخبراء " دمج وتقليص مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي لتصبح كما يلي (علم نفس تربوي، أساليب تدريس التربية المهنية، الاحصاء ومناهج البحث، القياس والتقويم في التربية)" ويعزو الباحث إن هذا المقترح كان من المقترحات التي ذكرها الخبراء لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث دمج وتقليص مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي يساعد على تكثيف عنصر الإعداد التخصصي الفني حيث يكتسب الطلبة مهارات ذات علاقة في مجال تخصصهم وهي بالدرجة الأولى أهم من عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي (محاسنة، 2011). حيث إن غالبية مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي يتوافر فيها تكرار حيث

إن غالبية المواضيع التربوية تكرر في كل مساق فمثلاً يتحدث مساق علم النفس التربوي عن مفاهيم ومصطلحات تربوية ويوجد فيه موضوعات عن نظريات التعلم والتعليم والقياس والتقويم التربوي وإدارة الصف، فيقترح الخبراء دمج بعض المساقات مع بعضها وإضافة حجم هذه المساقات إلى عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي.

- يقترح (77%) من الخبراء " زيادة عنصر التدريب الميداني ليصبح (12) ساعة تدريبية يشمل التدريب في (المدارس، المصانع، المزارع، الصحة)" ويعزو الباحث إن هذا المقترح كان من المقترحات التي ذكرها الخبراء لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث إن زيادة عنصر التدريب الميداني أمر ضروري لإكساب الطلبة خبرات في مختلف المجالات وخصوصاً أن التربية المهنية تتضمن ستة محاور في مختلف المجالات (الصناعة، والزراعة، والتعليم، والصحة، والإدارة (محاسنة، 2011).
- يقترح (73%) من الخبراء "زيادة عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي وخاصة عدد ساعات المشاغل ليصبح كل مشغل (3 ساعات)" ويعزو الباحث إن هذا المقترح كان من المقترحات التي ذكرها الخبراء لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث إن زيادة عدد ساعات المشاغل أمر ضروري لإكساب الطلبة المهارات في مختلف المجالات وخصوصاً أن التربية المهنية تتضمن ستة محاور في مختلف المجالات (المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، شؤون المنزل والحياة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا، الفندقة والسياحة، الزراعة والبيئة، الصحة والسلامة العامة) (محاسنة، 2011).
- يقترح (70%) من الخبراء " تقليص عدد ساعات المواد النظري في عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والمتزامنة مع المشغل لها لتصبح ساعتين" ويعزو الباحث إن هذا المقترح كان من المقترحات التي ذكرها الخبراء لتطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث تقليص عدد ساعات المساقات النظرية التخصصية يساعد على تكثيف مساقات المشاغل العملية حيث يكتسب الطلبة مهارات ذات علاقة في مجال تخصصهم وهي بالدرجة الأولى أهم من المعلومات النظرية (محاسنة، 2011).

السؤال الرابع: ما آراء الخبراء في خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة بناء على اقتراحاتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم مقابلة الخبراء للحصول على آرائهم حول خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة وفقاً لاقتراحاتهم، حيث رآى جميع الخبراء على أن خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة مناسبة لتأهيل الخريجين في مجال تخصصهم. وتبين الجداول (7 إلى 10) خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة:

أولاً: عنصر الثقافة العامة

يبين الجدول (7) عنصر الثقافة العامة والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وفقاً للخطة المطورة:

الجدول (7) مساقات عنصر الثقافة العامة وعدد ساعاتها وفقاً للخطة المطورة

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الثقافة العامة	1	اللغة العربية	3
	2	التربية الوطنية	3
	3	اللغة الإنجليزية	3
	4	مهارات الحاسوب	3

	5	الثقافة الاسلامية	3
المجموع	---	(5) مساقات	15 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 11%			

يلاحظ من الجدول (7) أن عنصر الثقافة العامة من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (11%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة. وتعد المساقات التي تطرح ضمن الخطة المطورة محققه لأهداف عنصر الثقافة العامة كعنصر من عناصر الإعداد للمعلم المهني. وهذا ما أكده محاسنة (2011) على أن لا يزيد عنصر الثقافة العامة عن (10%) تقريباً من خطة بكالوريوس التربية المهنية.

ثانياً: عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي

يبين الجدول (8) عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وفقاً للخطة المطورة:

الجدول (8) مساقات عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي وعدد ساعاتها وفقاً للخطة المطورة

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي	2	علم النفس التربوي	3
	2	مناهج البحث وأساليبه الاحصائية	3
	3	أساليب تدريس التربية المهنية (1)	3
	4	أساليب تدريس التربية المهنية (2)	3
	5	القياس والتقويم في التربية	3
المجموع	---	(5) مساقات	15 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 11%			

يلاحظ من الجدول (8) أن عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (11%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية. وتعد المساقات التي تطرح ضمن خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة محققه لأهداف عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي كعنصر من عناصر الإعداد للمعلم المهني، وهذا ما أكده محاسنة (2011) على أن لا يزيد الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي عن (10%) تقريباً من خطة بكالوريوس التربية المهنية.

ثالثاً: عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي

يبين الجدول (9) عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وفقاً للخطة المطورة:

الجدول (9) مساقات عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي وعدد ساعاتها وفقاً للخطة المطورة

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الإعداد والتأهيل الفني	1	تكنولوجيا هندسة كهربائية	3

التخصصي	2	مشاغل تكنولوجيا هندسة كهربائية	3
	3	تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	3
	4	مشاغل تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	3
	5	تكنولوجيا النجارة والديكور	3
	6	مشاغل تكنولوجيا النجارة والديكور	3
	7	تكنولوجيا البناء	3
	8	الرسم الهندسي	3
	9	إنتاج الطعام والشراب	3
	10	مفاهيم أساسية في التغذية	3
	11	التصنيع الغذائي	3
	12	المنسوجات والخياطة	3
	13	المنسوجات عملي	3
	14	الخياطة نظري	3
	15	إدارة المنزل	3
	16	الرعاية الأسرية	3
	17	مفاهيم إدارية	3
	18	السلامة المهنية	3
	19	التوجية والارشاد المهني	3
	20	أساسيات التعليم المهني	3
	21	تكنولوجيا التعليم المهني	3
	22	رياضيات عامة	3
	23	علوم عامة	3
	24	الصحة والسلامة العامة	3
	25	الفندقة والسياحة	3
	26	مهارات حاسوب (2)	3
	27	تكنولوجيا الانتاج الزراعي	3
	28	تكنولوجيا الانتاج الزراعي/ عملي	3
	29	تطبيقات الحاسوب في التربية المهنية	3
	30	مشاغل تدفئة وتمديدات صحية	3
المجموع	---	(30) مساق	90 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 68%			

يلاحظ من الجدول (9) أن عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (68%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة. وتعد المساقات التي تطرح ضمن خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة محققه لأهداف عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي كعنصر من عناصر الإعداد للمعلم المهني، وهذا ما أكده محاسنة (2011) على أن لا يقل عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي عن (70%) تقريباً من خطة بكالوريوس التربية المهنية.

رابعاً: عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج

يبين الجدول (10) عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج والمساقات التي يتضمنها هذا العنصر وعدد ساعات المساق وفقاً للخطة المطورة:

الجدول (10) مساقات عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج وعدد ساعاتها وفقاً للخطة المطورة

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج	1	التدريب الميداني في المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا	3
	2	التدريب الميداني في المدارس في المرحلة الأساسية العليا	3
	3	التدريب في المصانع	3
	4	التدريب في الصحة	3
المجموع	---	مساقين	12 ساعات معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 10%			

يلاحظ من الجدول (10) أن عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج من عناصر إعداد المعلم المهني يمثل (10%) من خطة بكالوريوس التربية المهنية النطورة.. وتعد المساقات التي تطرح ضمن خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة محققه لأهداف عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج كعنصر من عناصر الإعداد للمعلم المهني، وهذا ما أكده محاسنة (2011) على أن لايقل عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج عن (10%) تقريباً من خطة بكالوريوس التربية المهنية.

الاستنتاجات

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ عناصر إعداد المعلم المهني ممثلة في خطة بكالوريوس التربية المهنية وفقاً للنسب الآتية (الثقافة العامة 20%، الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي 19%، الإعداد والتأهيل الفني التخصصي 55%، الخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج 6%) وهذا ما يتنافى مع المعيار الواجب أن يكون كما ذكره محاسنة (2011) وهو (الثقافة العامة 10%، الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي 10%، الإعداد والتأهيل الفني التخصصي 70%، الخبرة الميدانية في موقع العمل والانتاج 10%).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن من الضروري دمج وتقليص مساقات عنصري الثقافة العامة والإعداد والتأهيل التربوي المسلكي نتيجة لوجود مساقات مكررة وخصوصاً مع ضرورة زيادة مساقات عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن من الضروري زيادة ساعات مساقات المشاغل ليصبح (3) ساعات لكل مشغل مهني، وتقليص عدد ساعات المواد النظرية التخصصية المترافقة مع المشغل ليصبح ساعتين لكل مساق بدل (3) ساعات حيث يجب تكثيف الساعات العملية لحاجة الطلبة للمهارات التخصصية أكثر من المواد النظرية، حيث إنّ منهاج التربية المهنية يتضمن مهارات في مختلف المجالات والمحاور (الصناعة، الزراعة، الفندقة والسياحة، الاقتصاد المنزلي، الصحة العامة، الاقتصاد والتكنولوجيا).

التوصيات والمقترحات

-ضرورة إعادة النظر في في مساقات عنصري الثقافة العامة والإعداد والتأهيل التربوي المسلكي في خطة بكالوريوس التربية المهنية حيث هناك مساقات متكررة على حساب عنصر الإعداد الفني التخصصي.

-ضرورة زيادة عدد ساعات المشاغل المهنية إلى (3) ساعات بدلاً من ساعة واحدة.

-ضرورة زيادة عدد ساعات التدريب الميداني لتخصص التربية المهنية وجعل التدريب في أكثر من مؤسسة لتغطية مجالات تخصص التربية المهنية.

-ضرورة تطبيق خطة بكالوريوس التربية المهنية كما طورها الخبراء.

المراجع

محاسنة، عمر (2010)، مناهج التربية المهنية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها، (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

محاسنة، عمر (2011)، أساسيات التعليم المهني، (ط1)، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

المصري، منذر (1991)، التعليم والتدريب المهني في الوطن العربي، (ط1)، ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني.

المصري، منذر (1993)، التعليم المهني في الأردن، (ط1)، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

Al-Saydeh, M. (2002) Pre-vocational education in Jordan: implications for teacher education and in-service training. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Huddersfield, UK.

Masri, M. (1985), Vocational Education for the Basic Occupational Levels: A Compartive Study with Special Reference to Jordan. Unpublished Doctoral Dissertation, Univeersity of Cenral Florida, USA.

Smith, B. (2002), Emerging Themes in Problems Experienced by Student Teacher, Aframework for Analysis. College Student Journal. 34, (4), 633-641.

Swede, S. and Philips, D. (1985), Problems of The Rural Community Colleges In Providing Vocational Education Research Report. Florida State. USA.

Tweisat, A. (1998). The Effectiveness and Efficiency of Jordanian Pre-Vocational Education Provision. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Huddersfield, UK.

Al-Saaideh, M. & Bin Tareef, A. (2011). Vocational teacher education research: Issues to address and obstacles to face. Education, 131(4),715- 731.

(1)

أداة المقابلة المقننة

أخي الخبير:

تهدف هذه المقابلة المقننة إلى معرفة " نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعدد وتأهيل المعلم المهني "، ومن خلال خبرتكم ودراستكم المتخصصة في مجال التربية والتعليم المهني أرجو التكرم بالإجابة عن أسئلة الباحث عن مدى انتماء المساق الدراسي لعنصر من عناصر إعداد المعلم المهني، ونعلمكم أن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي:

الرقم	المساق	إلى أي عنصر ينتمي المساق إلى عناصر إعداد المعلم المهني			
		الثقافة العامة	الفني التخصصي	التربوي المسلكي	الخبرة الميدانية
1	الرياضيات				
2	اللغة العربية (101)				
3	تكنولوجيا الهندسة الكهربائية				
4	اللغة العربية (102)				
5	العلوم				
6	الصحة والسلامة العامة				
7	اللغة الانجليزية (101)				
8	اللغة الانجليزية (102)				
9	التدريب الميداني (1)				
10	التدريب الميداني (2)				
11	مشاغل تدفئة وتمديدات صحية				
12	تطبيقات الحاسوب في التربية المهنية				
13	تكنولوجيا الانتاج الزراعي/ عملي				
14	تكنولوجيا الانتاج الزراعي				
15	مهارات حاسوب (2)				
16	الفندقة والسياحة				
17	الصحة والسلامة العامة				
18	تكنولوجيا التعليم المهني				
19	التربية الوطنية				
20	مهارات الحاسوب				
21	الثقافة الاسلامية				
22	تاريخ الخلفاء الراشدين				
23	علوم عسكرية				
الرقم	المساق	إلى أي عنصر ينتمي المساق إلى عناصر إعداد المعلم المهني			
		الثقافة العامة	الفني التخصصي	التربوي المسلكي	الخبرة الميدانية
24	اللغة العربية (102)				
25	الرعاية الأسرية				
26	مفاهيم إدارية				
27	السلامة المهنية				
28	التوجية والارشاد المهني				
29	أساسيات التعليم المهني				
30	مدخل إلى التربية				
31	علم النفس التربوي				
32	مناهج البحث وأساليبه الاحصائية				
33	أساليب تدريس التربية المهنية (1)				
34	أساليب تدريس التربية المهنية (2)				
35	إدارة التعلم الصفي				

36	تصميم التدريس				
37	مدخل إلى الخدمة الاجتماعية				
38	القياس والتقويم في التربية				
39	مشاغل تكنولوجيا هندسة كهربائية				
40	تكنولوجيا هندسة ميكانيكية				
41	مشاغل تكنولوجيا هندسة ميكانيكية				
42	تكنولوجيا النجارة والديكور				
43	مشاغل تكنولوجيا النجارة والديكور				
44	تكنولوجيا البناء				
45	الرسم الهندسي				
46	إدارة المنزل				
47	مفاهيم أساسية في التغذية				
48	التصنيع الغذائي				
49	المنسوجات والخياطة				
50	المنسوجات عملي				
51	الخياطة نظري				
52	إنتاج الطعام والشراب				

(2)أداة الاستبانة

أخي الخبير، أختي الخبيرة:

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة " آراء الخبراء في نسب تمثيل مساقات خطة بكالوريوس التربية المهنية لعناصر إعداد وتأهيل المعلم المهني، واقتراحاتهم نحو تطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية" ومن خلال خبرتكم ودراستكم المتخصصة في مجال التربية والتعليم المهني أرجو التكرم بالإجابة عن رأيكم في نسبة تمثيل كل عنصر من عناصر إعداد المعلم المهني في خطة بكالوريوس التربية المهنية، من خلال وضع إشارة (X) في المكان المخصص لرأي الخبير، بالإضافة إلى كتابة اقتراحاتكم لتطوير الخطة، ونعلمكم أن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي:

عنصر الإعداد للمعلم المهني	نسبة التمثيل %	رأي الخبير	
		موافق	غير موافق
الثقافة العامة	%20		
الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي	%19		
الإعداد والتأهيل الفني التخصصي	%56		
الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج	%6		

ما اقتراحات الخبراء نحو تطوير خطة بكالوريوس التربية المهنية؟ يرجى الاطلاع على الخطة المعتمدة المرفقة؟

(3)المقابلة المقننة

أخي الخبير:

تهدف هذه المقابلة إلى معرفة " آراء الخبراء في خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة بناء على اقتراحاتهم " ومن خلال خبرتكم ودراستكم المتخصصة في مجال التربية والتعليم المهني أرجو التكرم بالإجابة عن رأيكم في خطة بكالوريوس التربية المهنية المرفقة وفقاً لاقتراحاتكم، من خلال وضع إشارة (X) في المكان المخصص لتحديد مناسبة الخطة من عدمها، ونعلمكم أن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي:

الفقرة	رأي الخبير	
	مناسبة	غير مناسبة
رأيكم في خطة بكالوريوس التربية المهنية المطورة بناءَ على اقتراحتكم		

أولاً: عنصر الثقافة العامة

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الثقافة العامة	1	اللغة العربية	3
	2	التربية الوطنية	3
	3	اللغة الإنجليزية	3
	4	مهارات الحاسوب	3
	5	الثقافة الاسلامية	3
المجموع	---	(5) مساقات	15 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 11%			

ثانياً: عنصر الإعداد والتأهيل التربوي والمسلكي

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
عنصر الإعداد والتأهيل التربوي المسلكي	2	علم النفس التربوي	3
	2	مناهج البحث وأساليبه الاحصائية	3
	3	أساليب تدريس التربية المهنية (1)	3
	4	أساليب تدريس التربية المهنية (2)	3
	5	القياس والتقويم في التربية	3
المجموع	---	(5) مساقات	15 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 11%			

ثالثاً: عنصر الإعداد والتأهيل الفني التخصصي

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الإعداد والتأهيل الفني التخصصي	1	تكنولوجيا هندسة كهربائية	3
	2	مشاغل تكنولوجيا هندسة كهربائية	3
	3	تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	3
	4	مشاغل تكنولوجيا هندسة ميكانيكية	3

	5	تكنولوجيا النجارة والديكور	3
	6	مشاغل تكنولوجيا النجارة والديكور	3
	7	تكنولوجيا البناء	3
	8	الرسم الهندسي	3
	9	إنتاج الطعام والشراب	3
	10	مفاهيم أساسية في التغذية	3
	11	التصنيع الغذائي	3
	12	المنسوجات والخياطة	3
	13	المنسوجات عملي	3
	14	الخياطة نظري	3
	15	إدارة المنزل	3
	16	الرعاية الأسرية	3
	17	مفاهيم إدارية	3
	18	السلامة المهنية	3
	19	التوجية والارشاد المهني	3
	20	أساسيات التعليم المهني	3
	21	تكنولوجيا التعليم المهني	3
	22	رياضيات عامة	3
	23	علوم عامة	3
	24	الصحة والسلامة العامة	3
	25	الفندقة والسياحة	3
	26	مهارات حاسوب (2)	3
	27	تكنولوجيا الانتاج الزراعي	3
	28	تكنولوجيا الانتاج الزراعي/ عملي	3
	29	تطبيقات الحاسوب في التربية المهنية	3
	30	مشاغل تدفئة وتمديدات صحية	3
المجموع	---	(30) مساق	90 ساعة معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 68%			

رابعاً: عنصر الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج

عنصر إعداد المعلم المهني	الرقم	المساق	عدد الساعات
الخبرة الميدانية في موقع العمل والإنتاج	1	التدريب الميداني في المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا	3
	2	التدريب الميداني في المدارس في المرحلة الأساسية العليا	3
	3	التدريب في المصانع	3
	4	التدريب في الصحة	3
المجموع	---	مساقين	12 ساعات معتمدة
النسبة الكلية لهذا العنصر من مجموع الساعات الكلي للخطة المطورة = 10%			

أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية قصبة الكرك

د. خالد أحمد الصرايرة- أ. رياض الضمور
جامعة مؤتة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مديرية تربية قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، ولتحقيق هدفها ترجمت الاستبانة التي طورها اتكنز ومارسك Watkins & Marsick, (1999)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، واشتملت عينة الدراسة على (75) مديراً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكشفت النتائج أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة بشكل عام، ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، ووجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة حسب متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة عائدية الفروق تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم لجميع المجالات تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: أبعاد منظمة التعلم، مديريات التربية والتعليم، مدراء المدارس.

Abstract

This study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of the learning organization in breeding Karak from the viewpoint of the Directorate of Secondary School Principals, To achieve its goal translated questionnaire developed by Watkins & Marsick (1999), Was sure of validity and reliability, The study included a sample (75) was director chosen randomly, The results revealed that the degree of availability of the dimensions of the learning organization in the Directorate of Education and education Karak from the viewpoint of secondary school principals were intermediate in general, And after each of the three dimensions, And the existence of a difference in the virtual circles calculation values for the degree of application of the learning organization dimensions as variables: sex, qualification, and experience, To find out the ownership of the differences was performed multiple analysis of variance trio, And show no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of application of the learning organization dimensions of all areas due to the variables: sex, educational qualification, experience, and to bilateral and trilateral interactions between variables.

Key words: learning organization dimensions, the departments of Education, school principals.

تمهيد

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الحالي، تطورات كثيرة وسريعة في مجالات الحياة كافة، ونتيجة لما شهده العالم من ثورات كان أخرها ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات والمواصلات، لذا، تسعى المؤسسات بكافة أشكالها وأحجامها إلى إحداث التغييرات اللازمة للتكيف مع التطورات التي أحدثتها هذه الثورة ،

لتستطيع تحسين عملياتها الإدارية وزيادة كفاءة إدارتها وفاعليتها، ومواكبة المستجدات، وما توصلت إليه الدراسات في مجالها، وتحاول الإفادة منها قدر الإمكان في تطوير أعمالها، وسعت المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها، إلى إصلاح التعليم وتحسين مستواه وتجويده، لمسايرة التطورات السريعة والمتنوعة ومتطلبات المجتمع، الأمر الذي تطلب إعداد الكوادر المؤهلة من الإداريين والمعلمين، لتحقيق الميزة التنافسية.

فالمنظمات التربوية تسعى إلى اعتماد بعض الإجراءات والأساليب العلمية في اختيار العاملين فيها، وتوظيفها لتحسين أدائها والارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها، ونتيجة لذلك بدأت فكرة اعتمد نظام منظمة التعلم الذي جاءت فكرته على يد كل من أرجيريس وشون (Argyris and Schon) في السبعينيات في القرن العشرين، وأكد سينج (Senge, 1990) على ما سماه بالتعلم التكيفي من خلال الاستجابة للأحداث التي تواجه المؤسسة والعاملين فيها، وهو يمثل الخطوة الأولى باتجاه منظمة التعلم، وطور سينج (Senge) هذا النظام ليصبح توجهاً إدارياً تستطيع من خلاله المؤسسات الحديثة التكيف مع ما يواجهها من تحديات، وزيادة مقدرتها التنافسية، والعمل سريعاً على تغيير ممارساتها واعتقاداتها، وإعادة التفكير بهندسة جميع نشاطاتها لتكون مقتدرة على التكيف مع المتغيرات التي تواجهها، وما يحدث من تطورات سريعة تتسم بالتغير والفوضى والاضطراب.

إن بقاء أي منظمة ونجاحها في الظروف المعاصرة يعتمد على مقدرتها على التحول إلى منظمة تعلم، وممارستها للعلم المنظمي باستمرار، وأن تتصف بالدينامية والمرونة والمقدرة على التكيف السريع مع المتغيرات (علي وحجازي، 2005)، ومع تفعيل نظام التعلم التنظيمي فإن انتقال المعرفة أو الخبرة أو المهارة يتم بطريقة تبادلية وتفاعلية وتشاركية بين طرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى اللارسمي، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني (نجم، 2008).

وتتسم منظمات التعلم بمقدرتها على تمكين العاملين، وتشجيعهم على التعلم والتعاون والحوار والاعتراف بالتداخل بين العاملين والمؤسسة والمجتمعات، وتحفيز العاملين كافة على زيادة مقدراتهم في الوصول إلى النتائج التي يهتمون إلى تحقيقها (Karash, 2002). فالتعلم يحول الابتكار من نشاط متخصص وممارسة فردية للمبتكر إلى ممارسة سلوكية في منظمة التعلم ككل، وإن نجاح المؤسسة في البقاء والاستمرار في ظل الظروف السائدة، ويعتمد على مقدرتها على التحوّل إلى منظمة تعلم، فممارسة هذه المؤسسة لعملية التعلم يمنحها ميزة وقيمة مضافة لما تقوم به أعمال (Huber, 2006)، وتعد مقدرة المنظمة على التعلم بصورة أفضل من منافساتها شرطاً مهماً لزيادة مقدرتها على الاستجابة بصورة فعالة ومبتكرة للتغيرات البيئية، ومقدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية (توماسيللو، 2006).

إن بناء منظمات التعلم يتطلب من الإدارة والعاملين جهوداً استثنائية لتبنّي أنظمة تفكير تتصف بالتكامل والشمولية، يتم تصميمها وتطورها وإدامتها بشكل منتظم ومستمر من خلال الرؤية، والقيم، والاتصال، واختيار السياسات، والهيكل التنظيمي، والأساليب والإجراءات ومدى ملاءمتها ومواكبتها للمستجدات (Rastogi, 1998)، وتتميز منظمة التعلم بما تقدمه من أنشطة معرفية تتمثل في الحصول على المعرفة وتوزيعها، وخزنها وتوثيقها، ومن ثم تفسيرها وتوظيفها وتوليدها (Kelley et al., 2007)، فمنظمة التعلم تقوم على النظرة المتفتحة للعاملين ومقدراتهم في المساهمة في تطوير المؤسسة وليس الإدارة وحدها المسؤولة عن هذا التطوير (نجم، 2008).

إن تطوير المنظمات لتصبح منظمات تعلم يعد من أهم الطرق لبناء مقدرات العاملين، وايجاد ثقافة التغيير اللازمة للمنظمة لتنهمك في التطوير والتحديث المستمرين، فالمنظمة تحتاج إلى التعلم، لتصبح أكثر ذكاءً في كيفية أداء عملها، ومواجهة التحديات التي تواجهها، لذا فالتعلم يحركها نحو النجاح والبقاء والاستمرار.

ونظراً لأهمية مديريات التربية والتعليم ودورها في تطوير المجتمع وتقدمه، فلا بد لإداراتها من تبني نمط قيادي وأسلوب إداري يتوافق مع ما تؤمن به وتؤكده في رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ونظراً لأهمية هذا النمط من المنظمات في تعلم العاملين لكل ما هو جديد من أجل تقديم أفضل الخدمات التعليمية وأجودها، لذا، جاء هذه الدراسة لتعرف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مديرية تربية قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

مشكلة الدراسة

تسعى الإدارات التعليمية من خلال قادتها إلى التميز في أدائها، وتقديم أفضل الخدمات للمجتمع، وتواجه مديريات التربية والتعليم الكثير من التحديات في أداء المهمات الموكولة إليها، ومن أهمها ضعف كفاءة العاملين وأسس التعيين وغيرها، ومن هنا أصبح لزاماً على الإدارات التعليمية أن تتعامل مع التحديات بأساليب إدارية متطورة، تؤدي إلى تميزها وحل المشكلات التي تواجهها في أداء المهمات الموكولة إليها، فتوجهت إلى تطبيق المبادئ العلمية والأساليب التقنية.

وبناءً على ما سبق، ونتيجة للظروف المتغيرة والمعقدة التي تعيشها النظام التعليمي خاصة خلال هذه المرحلة من الإصلاح للتعليم وإعادة النظر في كثير من الأنظمة والتعليمات والإجراءات الإدارية المتبعة، فلا بد لها من إجراء تغييرات جذرية لضمان مقدرتها على البقاء والاستمرار فعوّلت على خصائص منظمة التعلم ومزاياها.

ورغم اهتمام الباحثين بتطبيق مفهوم منظمة التعلم على الكثير من المنظمات في البلدان المختلفة من العالم المتقدم، إلا أن هذا المفهوم ما زال في بداياته بالنسبة للدراسات العربية وبخاصة في المجال التربوي. لذا فإن الإدارات التعليمية اليوم بحاجة ماسة إلى معرفة ما يدور حولها من تغييرات في مجالات الحياتية كافة، فالتعلم يتحقق عندما يستغرق العاملون باستمرار في زيادة مقدرتهم على تحقيق النتائج المرغوبة، وما يواجهها من صعوبات وتحديات مختلفة، وتعد مديرية تربية قصبة الكرك من الإدارات المهمة على مستوى المملكة وهي تغطي منطقة مهمة، وقد تركزت مشكلة البحث حولها من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:"ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟"

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعه، وأهمية الإدارات التعليمية ودورها، إذ أن بناء منظمات التعلم، وبخاصة الإدارات التعليمية، يعزز التوجه المستقبلي لتمايزها وتوجهها نحو اللامركزية. ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

- يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في تقديم تصور واضح لموضوع منظمة التعلم، ودرجة توافر أبعادها في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك، ليتسنى لإدارتها اتخاذ القرارات المناسبة.
- يمكن أن تكون الدراسة الحالية محفّزاً لمزيد من الدراسات والأبحاث الأخرى تُجرى على مؤسسات تربوية أخرى عامة وخاصة. لاسيما وأنها توفر أداة قياس، تم التأكد من صدقها وثباتها، كما توفر أدباً نظرياً ودراسات سابقة ذات صلة بمنظمة التعلم، تفيد الباحثين المهتمين في هذا المجال.

تعريف المصطلحات

اشتملت الدراسة الحالية على مفهوم واحد عُرّف مفاهيمياً وإجرائياً هو:

منظمة التعلم: وعُرّفت المنظمة أو المؤسسة الساعية للتعلم المستمر على أنها تلك المنظمة التي استطاعت أن تنسج في كيانها مقدرة مستمرة على التعلم والتكيف والتغير من خلال قيمها وسياستها وأنظمتها وهياكلها التي تشجع وتسرع التعلم للعاملين فيها كافةً (درة، 2004).

أما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم فتعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة أبعاد منظمة التعلم، المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014/ 2015)، وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى موضوعية المستجيبين من أفراد عينة الدراسة، ودرجة تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها الذي سُحبت منه، وإن تعميم النتائج لا يكون إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الأدب النظري

اشتمل الأدب النظري على موضوعات تتعلق بمفهوم منظمة التعلم وأبعادها ومبرراتها وخصائصها، وعلى النحو الآتي:

مفهوم منظمة التعلم

تعددت التعريفات لمفهوم منظمة التعلم، وتباينت تبعاً لاختلاف العلماء والمفكرين، وتباين مدارسهم الفكرية، وتخصصاتهم العلمية وخبراتهم العملية – فقد عرّفها كلاين وساوندرز (Kline, & Saunders, 1993) بأنها: المنظمة التي تطور بيئة محفّزة على التعلم وتدعمها في جميع مستوياتها، وتعمل على إعادة الحياة من أجل قوة التعلم ومتعته لدى الأعضاء كافة، بغض النظر عن مراكزهم الوظيفية وخلفياتهم، والإفادة من التعلم الجديد، وتوظيفه لفائدة المنظمة.

وعرفت بأنها: المنظمة التي تتم إدارتها بوعي من خلال التعلم الذي يُعد مكوناً رئيساً في قيم المنظمة ورؤيتها وأهدافها... إنها المنظمة التي تعمل على إيجاد أسس لتسهيل التعلم وتقويمه وتطويره (Moilanen, 2005). وعرفها

ملكاوي (2007) بأنها: المنظمة التي تمكنت من أن تنسج في ثقافتها وكيانها مقدرة مستمرة ومتجددة على التعلم والتكيف والتغيّر.

أما نجم (2008) فعرفه إنه عملية التفاعل المتكامل المحفز بالمعرفة والخبرات والمهارات الجديدة التي تؤدي إلى تغيير دائم نسبياً في السلوك ونتائج الأعمال.

واستعرض الكساسبة والفاعوري وعبدالله (2009) ثلاثة مفاهيم لمنظمة التعلم تعبر عن قوة التعلم في تحويل الرؤية إلى واقع، وهي: (1) أن هذه المنظمة تسهل التعلم لجميع أعضائها مما يمكّنها من التحول الذاتي بشكل مستمر، (2) توسّع مقدرتها على التوصل إلى نتائج مرغوبة فعلاً، وتوفر المجال للطموح الجماعي، وتمكّن العاملين من تعلم كيف يتعلمون من بعضهم بعضاً، ويتم فيها رعاية أنماط التفكير الجديدة، و (3) توفير المهارة في إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعمل على تعديل سلوكها بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة.فالتعلم التنظيمي لا يعني القيام بالمزيد من البرامج التدريبية، ولكن دراسة الحاجات التدريبية وتشخيصها يساعد في التعرف إلى الكثير من المهارات، كما يسهم في تطوير هذه المهارات ومعرفة الأفراد (Farago and Skyrme, 1995).

أهمية التعلم التنظيمي:

يمكن تحديد أهمية التعلم التنظيمي بما يأتي (Lynch, 2006):

1. تقدم أفكاراً وتصورات جديدة عن أداء المنظمة من خلال الالتزام بالمعرفة.
2. التكيف من خلال عملية التجديد الذي يتم لضمان عدم جمود المنظمة.
3. تشجيع الانفتاح على العالم الخارجي، لتتمكن المنظمة من الاستجابة للأحداث.

مبررات منظمة التعلم:

أشار ثوماس والن (Thomas, & Allen, 2006) إلى عدد من المبررات التي تبين الحاجة إلى تبني مفهوم منظمة التعلم، وهي:

1. العالمية: إذ تحقق العديد من المنظمات الاقتصادية أرباحاً، وتقدم خدمات خارج موطنها الأصلي، وهذا ما يعكس مقدرتها على التعلم من خبراتها وتجاربها السابقة.
2. تكنولوجيا المعلومات: لقد عملت تكنولوجيا المعلومات على إحداث تغييرات جوهرية في أسس المنافسة بين الأعمال، نظراً لما لها من دور كبير في تحقيق أهداف المنظمات، وفي زيادة مقدرتها على التوجه نحو التغيير الاستراتيجي، لتكون مقتدرة على التجديد والإبداع والمنافسة.
3. التغير في أساليب العمل: شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين كثيراً من التطورات والتغيرات في أساليب العمل، وبشكل جذري. فلم يُعد الموظفون يشغلون المكاتب، بل أصبحوا يعملون متقاربين من بعضهم. وانتقلت المنظمات من إدارة الجودة، التي فرضت نفسها في الثمانينيات، إلى التوجه نحو إعادة هندسة العمليات الإدارية في التسعينيات، ومن ثم التحول في أساليب العمل وطرقه في القرن الحادي والعشرين، إذ اتجهت المنظمات إلى تطوير عملياتها، وإلى ابتكار أساليب جديدة في أداء العمل لتكون مقتدرة على إدارة التغيير والتطوير المستمرين.
4. زيادة تأثير المستفيدين: تسعى المنظمات بمختلف أنواعها إلى كسب رضا المستفيدين والمحافظة عليهم، لأنهم يمتلكون قوة تأثير في تحديد خطة سير العمل للمنظمات واستراتيجياتها في تنفيذ عملياتها. ومن هذا المنطلق، اهتمت

المنظمات الحديثة بتوظيف جميع إمكاناتها وطاقاتها بكفاءة وفاعلية، للبحث عن أحدث الأساليب التي تحقق الميزة التنافسية لها.

5. المعرفة: تعد المعرفة من الموجودات المهمة لأي منظمة ومن أهم مصادر الثروة. ويعد العنصر البشري المصدر الرئيس المقتدر على توليد المعرفة بشكل مستمر في كل ركن من أركان المنظمة. والمعرفة مصدر ضروري لزيادة مقدرة العاملين على تحسين الأداء وتطويره على المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية.

6. تطوير أدوار العاملين وتوقعاتهم: تزداد أهمية الموارد البشرية مع تزايد خبراتها وتعلمها، وذلك على عكس الموارد الأخرى التي تتناقص قيمتها مع الاستخدام والتقادم. لذا فإن المنظمات الحديثة تسعى لجذب صنّاع المعرفة واستقطابهم والاحتفاظ بهم وتحفيزهم، والعمل على توفير البيئة المناسبة المشجّعة لهم على أداء مهماتهم على الوجه الأكمل.

خصائص منظمة التعلم:

أشار ماركواردت (Marquardt, 2002) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز منظمة التعلم منها:

- تشجيع العاملين في المنظمة على المشاركة في صنع القرارات.
- استخدام التفكير النظمي في التعامل مع المواقف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تطوير واستحداث خدمات وعمليات جديدة بشكل سريع.
- نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة، وبالتالي فهي عملية تتضمن عدداً من العمليات الفرعية.
- الاستثمار في الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.
- إثارة عمليات التحسين في جميع جوانب المنظمة وتحفيزها.
- استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة.

أبعاد منظمة التعلم

حدد سينج (Senge, 1990) خمسة أنظمة تسهّل عملية التعلم التحويلي هي:

- التفكير النظمي: يجب أن يتعلم العاملين في المنظمات هذا النوع من التفكير، لأنه يمكّنهم من تقدير دورهم في تناول المشكلات التي يسعون لحلها. وهو عبارة عن إطار مفاهيمي، وكتلة من المعرفة، وأداة تمكّن الأعضاء من رؤية الأنماط المختلفة بصورها الكلية لمعرفة كيفية إحداث التغيير فيها.

- البراعة الشخصية: تحاول منظمات التعلم أن ترعى ثقافة تعمل على تشجيع المجازفة وسيلة لتسريع تطور الفرد، لاسيما وأن هذه المنظمات تهيئ بيئات يستطيع الأفراد فيها تعلم المهارات والأساليب الجديدة، عن طريق الخبرة والممارسة، مثل إجراء البحوث والدراسات. وتم التأكيد على مفهوم التعلم مدى الحياة في هذا النوع من النشاط.

- الرؤية المشتركة: تصوغ منظمات التعلم رؤية مشتركة مُستمدة من التوجيه الشخصي للأعضاء، وتوضح الممارسات اللازمة لتسهيل الالتزام والامتثال لهذه الرؤية. فضلاً عن ذلك، فإن هذه الرؤية تُترجم إلى أغراض وقيم واضحة. وقد افترض بأن الالتزام بشيء مهم يثير إحساساً عميقاً بالطاقة لدى الأفراد.

- النماذج العقلية: تدعى هذه النماذج، أحياناً، بالذخيرة. وهي عبارة عن معتقدات راسخة وافتراضات وتعميمات، تمثل مقترحات شفوية أو صوراً بصرية تعبر عن إدراكات الأفراد واختياراتهم. ويحتاج الأفراد لتطوير قدراتهم على التأمل في الكيفية التي تُشكّل بها هذه الافتراضات أنماط السلوك والقرارات. كما يحتاجون إلى إدراك هذه الافتراضات، التي عادة ما تكون على مستوى اللاشعور، فضلاً عن حاجتهم إلى تفسير هذه المعتقدات والافتراضات ومناقشتها للتمكّن من البحث والاستفسار عن صحتها، وهذه المناقشات والتأملات تمكّن الأفراد من تصفية نماذجهم العقلية.

- تعلم الفريق: لضمان سير عمليات الفريق على النحو الأمثل، يحتاج الأفراد أن يتعلموا كيف يفكرون ويتبصرون معاً، وكيف يتغلبون على أنماط التفاعل والاتصال التي تعيق التبادل السلس والمتقدم للأفكار.

أنماط التعلم التنظيمي:

للتعلم التنظيمي أنمط متعددة تمكن العاملين من التعلم وهي تختلف في درجة تفضيلها والنتائج المتوقعة منها تبعاً للفروق الفردية بين العاملين، وفيما يأتي هذه الأنماط (الشلمة، 2004):

1- الأسلوب التفاعل: يركز على التعلم من خلال أسلوب العمل الفعلي التطبيقي، أي ممارسة العمل مباشرة، وكذلك بملاحظة النتائج التي أظهرتها التجربة والخطأ، وبذلك فإنه سيكون متمكناً من تحسين الأداء لاحقاً.

2- الأسلوب البراغماتي: أي التأكد على ما هو ممكن وعمل وله تطبيق مباشر على الحالة المتوافرة.

3- الأسلوب النظري: وهو الذي يؤكد على الأسباب التي جعلت من الأمور على ما هي عليه مع مناقشة النظريات والمفاهيم التي تكون أساساً لها.

4- الأسلوب الانعكاسي: ويركز على التقويم والتحليل لتحديد أسباب تحول الأمور وتغييرها بطريقة معين، واستعمال ذلك التحليل أساساً لعملية الفهم المطلوبة.

وأكد سويدان (2002) أن المنظمة تتعلم عندما يتم:

- يتعلم الفرد فيها، وتدور عجلة تعلمه بسرعة، ودون حدوث أي مشكلات.
- تشكيل النماذج العقلية لكل فرد، ويتم تطويرها باستمرار.
- تبادل المعلومات والمهارات والخبرات باستمرار، وبكفاءة عالية.
- تماسك مجتمعات التطبيق بقوة.

ويُعبّر المنظور المعرفي لمنظمة التعلم عن مقدرتها على امتلاك المهارة في توليد المعرفة واكتسابها ونقلها، بوصفها الوسيلة الأكثر أهمية لرجل الإدارة، التي يمكن من خلالها بناء أنظمة لها المقدرة على الحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكّنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة (Hunger, & Wheelen, 2007).

أما حجازي (2005) فيرى إن التعلم التنظيمي عملية لإكساب المعرفة وتذويت للجديد منها، فعندما تنتقل المعرفة من "رف إلى آخر ينظر إلى هذه العملية على أنها معرفة تتدفق من المصدر إلى المتعلم فيحدث التعلم بعد تسلم المتعلم للمادة وإدراكها على إنها عناصر جديدة من المعرفة، ويتم فحصها لتحديد مدى صحتها، وبالتالي قبولها أو رفضها، ومن ثم ترميزها وتمثيلها وتنظيمها وفقاً للأولويات.

الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بمنظمة التعلم مرتبة تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى جيمينز (Jimenez, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظمي (على مستوى الأفراد والجماعات والمدرسة ككل)، والمناخ المنظمي السائد في المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين العاملين في (41) مدرسة حكومية متوسطة في مدينة نيويورك الأمريكية، حيث قام جيمينز بتوزيع استبانتين لكل معلم: استبانة التعلم المنظمي، واستبانة المناخ المنظمي، وبعد تحليل البيانات بينت النتائج أنه يوجد ارتباط ايجابي بين مقدار التعلم المنظمي بكل مستوياته والمناخ المنظمي السائد في المدرسة.

وأجرى جانج ولي (Chang & Lee, 2007) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية وعمل منظمة التعلم ورضا العاملين عن العمل. استخدم فيها منهج البحث الكمي، وأرسلت (1000) استبانة بواسطة البريد، وقد استعيد منها (134) استبانة. وأشارت النتائج إلى أن هناك مديات متنوعة لعمل منظمة التعلم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغيرات: القيادة، والثقافة التنظيمية وعمل المنظمة. وأن متغيري القيادة والثقافة التنظيمية يمكنهما التأثير إيجابياً، وبدلالة إحصائية، في عمل منظمة التعلم. وأن لعمل منظمة التعلم تأثيراً إيجابياً وذا دلالة إحصائية في رضا العاملين عن العمل.

وهدفت دراسة كل من رولي وجبز (Rowley, & Gibbs, 2008) إلى تقديم مناظرة عن العلاقة بين التعلم التنظيمي ومنظمات التعلم، والحكمة، في تتبع لنوع جديد من أنموذج منظمة التعلم هو "المنظمة الحكيمة عملياً". وقد تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بمنظمة التعلم والتعلم التنظيمي لتحديد النماذج والمفاهيم المفيدة. ونظراً لندرة المراجع ذات الصلة بموضوع الحكمة، فقد تمت الاستعانة ببعض الأفكار لتطوير فكرة الحكمة العملية، والأساس الذي تستند إليه المنظمة الحكيمة عملياً. واقترحت الدراسة أنموذج للمنظمة الحكيمة عملياً والتي ينبغي أن تكون منظمة تعلم فاضلة. وتوصلت الدراسة إلى أن المنظمة الحكيمة عملياً هي منظمة التعلم التي يكون بناؤها التعلمي قائماً على مبادئ الحكمة العملية، وأن مثل هذه المنظمة تدير العمليات المرتبطة بالدعائم السبع للحكمة وهي: الفهم، والتعقيد الديناميكي، وتطوير الكفاية الشخصية الحكيمة، والتفكير المتأني وفقاً للنماذج الأخلاقية، وتجديد الرؤية المشتركة المساندة، وديناميكيات حكمة الجماعات، والتفكير بالتطبيق العملي المتأني والتعلم الشامل.

وكان الغرض من دراسة براسكو (Brasco, 2009) هو معرفة إن كانت المدارس الكاثوليكية في ولاية فلوريدا تطبق مبادئ منظمة التعلم، وإذا كانت كذلك، ما تأثير ذلك على تعلّم الطالب؟ لقد ركزت هذه الدراسة على ثلاثة مفاهيم هي: مبادئ منظمة التعلم، وتحصيل الطالب، والعوامل البيئية. واستخدم منهج البحث اللاتجريبي، وعُدت المدرسة وحدة للدراسة. وقد طبق مسح منظمة التعلم للمدارس على (50) مدرسة كاثوليكية في فلوريدا، وطلب من كل مدرسة أن توزع الأداة على عشرة من المعلمين المتفرغين لديها. واستجاب لهذا الطلب (34) مدرسة، شكّلت نسبة استرجاع قدرها (75.7%). وأظهرت النتائج أن المدارس الكاثوليكية تطبق مبادئ منظمة التعلم، وأن نظام

"النماذج العقلية" ارتبط سلبياً، وبدلالة إحصائية، بتحصيل الطالب. بينما ارتبط نظام "الرؤية المشتركة" إيجابياً، وبدلالة إحصائية، بتحصيل الطالب. ووجدت علاقات ارتباطية متوسطة، ذات دلالة إحصائية، بين العوامل البيئية وكل من "النماذج العقلية"، و "الرؤية المشتركة" و "التفكير النظمي" وتحصيل الطالب.

وهدفت دراسة جيري (Gary, 2010) إلى اكتشاف الطريقة التي تتمكن بها المدارس من إدخال المواد الأدبية في المنهج المحوري بشكل أفضل، عندما تعمل منظمة تعلم. وقد طبقت أداة الدراسة على معلمي (28) مدرسة ثانوية بولاية الباما، وأجريت مقابلات مع خمسة تربويين بارزين قدّموا معلومات لغوية. وقد أشارت النتائج إلى أن المزج بين المواد الأدبية، والمواد الأكاديمية يمكن أن يحسّن تحصيل الطالب والمشاركة الصفية، ويقلل معدلات تسرب الطلبة من جميع المستويات الاجتماعية الاقتصادية، عندما يطبق القادة التفكير النظمي لتحسين المدرسة.

وأجرى عبابنة (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، وتكونت عينة الدراسة من(36) مديراً من منطقة مصراتة التعليمية، أخذت استجاباتهم على استبانة مكونة من (59) فقرة، وقد أسفرت النتائج: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا جمال التعلم الفريقي، الذي كانت درجة ممارسته قليلة. وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) تبعاً لمستوى المدرسة، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن القول أن الدراسة الحالية تتميز بتناولها لموضوع أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية قصبة الكرك، وهي من المناطق التعليمية التي قات الدراسات التي تناولتها خاصة في مجال هذه الدراسة، ومن وجهة نظر مدراء المدارس فيها.

منهجية الدراسة

استخدم المنهج المسحي لتعرّف درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك، واعتمدت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك والبالغ عددهم (118) مديراً. أما عينة الدراسة فتكونت من (88) مديراً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المجتمع، وبعد توزيع الاستبانة استرجع منها (80) استبانة، واستبعدت (5) استبانات لعدم صلاحيتها، وبالتالي اشتملت العينة على (75) مديراً.

أداة الدراسة

اعتمدت استبانة أبعاد منظمة التعلم (Dimensions of Learning Organization Questionnaire) التي طورها واتكنز ومارسك (Watkins & Marsick, 1999). بعد قيام الباحثين بترجمتها إلى اللغة العربية، والتأكد من صحة ترجمتها، بعرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين بالترجمة، وتتكون الاستبانة من (43) فقرة تقيس ثلاثة مستويات هي:

1. مستوى الفرد: وتقيسه الفقرات من (1-13).
2. مستوى الفريق أو الجماعات: وتقيسه الفقرات من (14-19).

3. المستوى التنظيمي: وتقيسه الفقرات من (20-43).

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة بإيجاد صدق المحتوى، وذلك بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، لتعرّف مدى ملاءمة فقراتها وانتمائها للمستوى الذي وضعت فيه. وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمون، أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف أو تضاف للاستبانة أي فقرة، لذا؛ بقي عدد فقرات الاستبانة كما هو.

ثبات الأداة

تم تطبيق أداة الدراسة على (30) مديراً من مجتمع الدراسة وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) والجدول (1) يبين قيم معاملات الثبات.

الجدول (1)

معامل الاتساق الداخلي لأبعاد منظمة التعلم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

التسلسل	البعد	قيمة كرونباخ ألفا
1	مستوى الفرد.	0.92
2	مستوى الجماعات أو فريق العمل.	0.85
3	المستوى التنظيمي.	0.89

يتبن من الجدول (1) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تصحيح استبانة أبعاد منظمة التعلم

لتعرّف درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك، تم تقسيم درجة التوافر للأبعاد الثلاثة إلى ثلاثة مستويات هي: منخفض، ومتوسط، ومرتفع. وقد وضعت خمسة أبدال للإجابة عن فقرات الاستبانة، أعطي لكل بديل درجة معينة. فقد أعطي البديل "كبيرة جداً" خمس درجات، والبديل "كبيرة" أربع درجات، والبديل "متوسطة" ثلاث درجات، والبديل "قليلة" درجتين، والبديل "قليلة جداً" درجة واحدة. واعتمدت المعادلة الآتية في تحديد درجة توافر فقرات الاستبانة:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من: 1+1.33=2.33،

والدرجة المتوسطة من: 2.34+1.33=3.67،

والدرجة المرتفعة من: 3.68—5 .

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصل إليها هذا البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية لكل بُعد من أبعاد الأداة، ويظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ولكل بعد من أبعاد الأداة مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
2	مستوى الجماعات	3.57	0.69	1	متوسطة
1	مستوى الفرد	3.55	0.68	2	متوسطة
3	المستوى التنظيمي	3.25	0.86	3	متوسطة
الدرجة الكلية		3.38	0.68	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.38) بانحراف معياري (0.68)، وجاءت جميع الأبعاد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.57 – 3.25) وجاء في الرتبة الأولى بُعد "مستوى الجماعات"، بمتوسط حسابي (3.57) وبانحراف معياري (0.69)، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد "مستوى الفرد" بمتوسط حسابي (3.55) وبانحراف معياري (0.68) وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد "المستوى التنظيمي" بمتوسط حسابي (3.25) وبانحراف معياري (0.86)، أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت على النحو الآتي:

1. بُعد مستوى الجماعات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات بعد "مستوى الجماعات". والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التوافر لفقرات بعد "مستوى الجماعات" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
15	تعامل الجماعة الأعضاء على قدم المساواة بغض النظر عن المكانة، والثقافة، والاختلافات الأخرى	3.76	0.83	1	مرتفعة
16	تركز الجماعة على كل من مهمة الجماعة، وكيف تعمل الجماعة	3.73	0.85	2	مرتفعة
14	تتمتع الجماعة بحرية لتكييف أهدافها حسب الحاجة	3.73	0.90	2	مرتفعة
17	تراجع الجماعات تفكيرها نتيجة للمناقشات التي تتم بين أعضائها	3.49	0.79	4	متوسطة
19	تكون الجماعات واثقة بأن المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم	3.37	1.01	5	متوسطة

18	تكافأ الجماعات على إنجازاتها كفريق عمل	3.34	1.00	6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.57	0.69	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية لفقرات بعد "مستوى الجماعات" كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.57) بانحراف معياري (0.68)، وجاءت الفقرات بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.76 – 3.34) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على ما يأتي: "تعامل الجماعة الأعضاء على قدم المساواة بغض النظر عن المكانة، والثقافة، والاختلافات الأخرى"، بمتوسط حسابي (3.76) وبانحراف معياري (0.83) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (16) التي تنص على ما يأتي: "تركز الجماعة على كل من مهمة الجماعة، وكيف تعمل الجماعة" بمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على ما يأتي: "تكون الجماعات واثقة بأن المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم"، وكيف تعمل الجماعات بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على ما يأتي: "تكافأ الجماعات على إنجازاتها كفريق عمل" بمتوسط حسابي (3.34) وبانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة.

2. بعد مستوى الفرد:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات هذا البعد، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التوافر لفقرات بعد مستوى الفرد مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
12	يعامل العاملون بعضهم بعضاً باحترام	4.04	0.82	1	مرتفعة
1	يناقش العاملون الأخطاء بانفتاح للتعلم منها	3.77	0.87	2	مرتفعة
13	يقضي العاملون وقتاً في بناء الثقة مع بعضهم	3.74	0.80	3	مرتفعة
3	يساعد العاملون بعضهم بعضاً بهدف التعلم	3.74	0.91	3	مرتفعة
11	عندما يعرض العاملون وجهة نظرهم، يُسألون أيضاً عما يعتقده الآخرون	3.64	0.95	5	متوسطة
10	يُشجع العاملون على أن يسألوا الآخرين "لماذا" بغض النظر عن مكانتهم الإدارية	3.62	0.99	6	متوسطة
9	يصغي العاملون لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث إليهم	3.56	0.87	7	متوسطة
8	يزود العاملون بعضهم بعضاً بتغذية راجعة منفتحة وأمينة	3.56	0.90	7	متوسطة
5	يُعطى العاملون وقتاً لدعم التعلم	3.52	1.08	9	متوسطة
2	يحدد العاملون المهارات التي يحتاجونها لمهمات عملهم المستقبلي	3.48	1.01	10	متوسطة
6	ينظر العاملون إلى المشكلات في عملهم على أنها فرصة للتعلم	3.38	1.06	11	متوسطة
7	يُكافأ العاملون على التعلم	3.24	1.20	12	متوسطة
4	يستطيع العاملون الحصول على المال والموارد الأخرى لدعم	2.92	1.15	13	متوسطة

	تعلمهم				
	الدرجة الكلية	3.55	0.68	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة التوافر لفقرات بعد مستوى الفرد كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.68)، وجاءت جميع الفقرات في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.04 – 2.92)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) التي تنص على ما يأتي: "يعامل العاملون بعضهم بعضاً باحترام"، بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.82)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على ما يأتي: "يناقش العاملون الأخطاء بانفتاح للتعلم منها" بمتوسط حسابي (3.77) وبانحراف معياري (0.80)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) التي تنص على ما يأتي: "يُكافأ العاملون على التعلم" بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (1.20)، وجاءت الفقرة (4) التي تنص على ما يأتي: "يستطيع العاملون الحصول على المال والموارد الأخرى لدعم تعلمهم"، بمتوسط حسابي (2.92) وبانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة.

3.بُعد المستوى التنظيمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات هذا البعد. ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التوافر لفقرات بعد المستوى التنظيمي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
40	يمكّن القادة العاملين على تنفيذ رؤية المديرية	3.82	1.06	1	مرتفعة
43	يلتزم القادة بأن تكون ممارسات المديرية متسقة مع قيمها	3.57	1.08	2	متوسطة
20	تستخدم إدارة المديرية اتصالاً باتجاهين على أساس منظم	3.53	1.05	3	متوسطة
21	تمكّن إدارة المديرية العاملين من الحصول على المعلومات المطلوبة في أي وقت بسرعة وسهولة	3.52	1.06	4	متوسطة
42	يبحث القادة – باستمرار- عن فرص للتعلم	3.48	1.16	5	متوسطة
22	تحتفظ إدارة المديرية بقاعدة بيانات حديثة عن مهارات العاملين	3.45	1.11	6	متوسطة
41	يدرب القادة العاملين الذين يقودونهم	3.37	1.13	7	متوسطة
24	تجعل إدارة المديرية برامجها (التدريبية) متاحة لجميع العاملين	3.32	1.09	8	متوسطة
34	تشجع إدارة المديرية العاملين على التفكير من منظور عالمي	3.30	1.45	9	متوسطة
39	يشارك القادة العاملين المعلومات الحديثة عن الاتجاهات التنظيمية	3.26	1.11	10	متوسطة
23	تستخدم إدارة المديرية أنظمة لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المتوقع	3.22	1.02	11	متوسطة
37	تشجع الإدارة العاملين على الحصول على إجابات من جميع المستويات الإدارية لحل المشكلة	3.21	1.13	12	متوسطة
30	تساند إدارة المديرية العاملين الذين يؤدون أعمالاً ذات طبيعة خطرة	3.21	1.21	12	متوسطة
38	يدعم القادة، بشكل عام، الطلبات المتعلقة بفرص التعلم والتدريب	3.21	1.16	12	متوسطة
36	تعمل إدارة المديرية مع المجتمع المحلي لتلبية الحاجات المتبادلة	3.16	1.21	15	متوسطة

31	تتبنى إدارة المديرية نظاماً للرؤى من خلال المستويات الإدارية المختلفة	3.10	1.07	16	متوسطة
27	تعطي إدارة المديرية العاملين خيارات في انجاز مهمات عملهم	3.10	1.19	16	متوسطة
25	تقيس إدارة المديرية النتائج المتعلقة بالوقت والموارد التي أنفقت على التدريب	3.10	0.99	16	متوسطة
35	تأخذ إدارة المديرية بالحسبان تأثير القرارات في الروح المعنوية للعاملين	3.08	1.14	19	متوسطة
33	تشجع الإدارة كل فرد على إشراك وجهات نظر المستفيدين من خدماتها في عملية اتخاذ القرار	3.02	1.12	20	متوسطة
29	تفّوض إدارة المديرية العاملين الرقابة على الموارد التي يحتاجونها لانجاز عملهم	3.00	1.11	21	متوسطة
26	تعزز إدارة المديرية العاملين على مبادراتهم	3.00	1.15	21	متوسطة
32	تساعد إدارة المديرية العاملين على الموازنة بين العمل والعائلة	2.98	1.14	23	متوسطة
28	تشرك إدارة المديرية العاملين في وضع رؤيتها	2.92	1.23	24	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.25	0.68	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة التوافر لفقرات بعد المستوى التنظيمي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.25) بانحراف معياري (0.68)، وجاءت الفقرات بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.82 – 2.92) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (40) التي تنص على ما يأتي: "يمكّن القادة العاملين على تنفيذ رؤية المديرية"، بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (1.06) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (43) التي تنص على ما يأتي: "يلتزم القادة بأن تكون ممارسات المديرية متسقة مع قيمها"، بمتوسط حسابي (3.57) وبانحراف معياري (1.08) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (32) التي تنص على ما يأتي: "تساعد إدارة المديرية العاملين على الموازنة بين العمل والعائلة" بمتوسط حسابي (2.98) وبانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (28) التي تنص على ما يأتي: "تشرك إدارة المديرية العاملين في وضع رؤيتها" بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟ للإجابة على السؤال تم عمل ما يلي:

1- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للمجالات حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

الجنس	المؤهل	الخبرة	المجال					
			مستوى الفرد		مستوى الجماعات		المستوى التنظيمي	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكر	بكالوريوس + دبلوم	1-10 سنوات	3.53	0.43	3.62	0.52	3.38	0.87
		أكثرمن10 سنوات	3.71	0.54	3.80	0.36	3.55	0.63

		الكل	3.61	0.48	3.70	0.46	3.45	0.76
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.51	1.19	3.50	1.09	3.05	1.12
		أكثرمن10 سنوات	3.71	0.31	3.55	0.19	3.51	0.10
		الكل	3.61	0.78	3.52	0.70	3.28	0.75
	الكل	1-10 سنوات	3.53	0.56	3.60	0.60	3.32	0.88
		أكثرمن10 سنوات	3.71	0.49	3.75	0.34	3.54	0.56
		الكل	3.61	0.53	3.67	0.50	3.42	0.75
أنثى	بكالوريوس + دبلوم	1-10 سنوات	3.44	0.85	3.57	0.89	3.07	1.30
		أكثرمن10 سنوات	3.49	0.80	3.38	0.79	3.13	0.72
		الكل	3.47	0.81	3.45	0.82	3.11	0.96
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.38	0.69	4.50	0.70	2.54	0.72
		أكثرمن10 سنوات	3.94	0.58	3.61	0.48	3.20	0.39
		الكل	3.80	0.55	3.83	0.59	3.04	0.46
	الكل	1-10 سنوات	3.44	0.82	3.63	0.89	3.04	1.26
		أكثرمن10 سنوات	3.54	0.78	3.41	0.75	3.14	0.69
		الكل	3.50	0.79	3.49	0.80	3.10	0.92
الكل	بكالوريوس + دبلوم	1-10 سنوات	3.49	0.65	3.60	0.71	3.23	1.08
		أكثرمن10 سنوات	3.57	0.72	3.52	0.69	3.27	0.71
		الكل	3.53	0.69	3.56	0.70	3.26	0.89
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.48	0.97	3.75	1.02	2.92	0.95
		أكثرمن10 سنوات	3.83	0.43	3.58	0.32	3.36	0.30
		الكل	3.69	0.67	3.65	0.64	3.18	0.63
	الكل	1-10 سنوات	3.49	0.68	3.61	0.73	3.20	1.06
		أكثرمن10 سنوات	3.60	0.69	3.53	0.65	3.29	0.66
		الكل	3.55	0.68	3.57	0.69	3.25	0.86

يتبين من الجدول (6) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

جدول(7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة على درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للمجالات

مصدر التباين	البعد	قيمة ولكس لامدا	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	مستوى الفرد	.948	.020	1	.020	.040	.842
	مستوى الجماعات		.149	1	.149	.304	.583
	المستوى التنظيمي		1.054	1	1.054	1.353	.249

المؤهل	مستوى الفرد	.969	.060	1	.060	.119	.731
	مستوى الجماعات		.270	1	.270	.550	.461
	المستوى التنظيمي		.303	1	.303	.389	.535
الخبرة	مستوى الفرد	.903	.441	1	.441	.876	.353
	مستوى الجماعات		.312	1	.312	.637	.428
	المستوى التنظيمي		.815	1	.815	1.045	.310
الجنس *	مستوى الفرد	.946	.078	1	.078	.154	.696
المؤهل	مستوى الجماعات		1.036	1	1.036	2.114	.151
	المستوى التنظيمي		.004	1	.004	.005	.943
الجنس *	مستوى الفرد	.936	.023	1	.023	.046	.830
الخبرة	مستوى الجماعات		.762	1	.762	1.554	.217
	المستوى التنظيمي		.004	1	.004	.005	.946
المؤهل *	مستوى الفرد	.942	.129	1	.129	.256	.615
الخبرة	مستوى الجماعات		.302	1	.302	.616	.435
	المستوى التنظيمي		.353	1	.353	.453	.503
الجنس *	مستوى الفرد	.971	.106	1	.106	.210	.648
المؤهل *	مستوى الجماعات		.147	1	.147	.300	.586
الخبرة	المستوى التنظيمي		.047	1	.047	.061	.806
الخطأ	مستوى الفرد		33.732	67	.503		
	مستوى الجماعات		32.842	67	.490		
	المستوى التنظيمي		52.211	67	.779		
المجموع	مستوى الفرد		34.886	74			
	مستوى الجماعات		35.236	74			
	المستوى التنظيمي		55.158	74			

يتبين من الجدول (7) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس لجميع المجالات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

2- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة للكلي

الجنس	المؤهل	الخبرة	الكلي	
			المتوسط	الانحراف

			3.46	0.54
		أكثرمن10 سنوات	3.25	1.02
		الكل	3.36	0.79
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.25	1.08
		أكثرمن10 سنوات	3.06	0.70
		الكل	3.20	0.88
	الكل	1-10 سنوات	3.42	0.62
		أكثرمن10 سنوات	3.24	0.98
		الكل	3.34	0.79
أنثى	بكالوريوس + دبلوم	1-10 سنوات	3.63	0.52
		أكثرمن10 سنوات	3.27	0.67
		الكل	3.40	0.64
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.58	0.08
		أكثرمن10 سنوات	3.48	0.02
		الكل	3.53	0.07
	الكل	1-10 سنوات	3.62	0.46
		أكثرمن10 سنوات	3.30	0.63
		الكل	3.42	0.59
الكل	بكالوريوس + دبلوم	1-10 سنوات	3.53	0.53
		أكثرمن10 سنوات	3.27	0.80
		الكل	3.38	0.71
	ماجستير فأكثر	1-10 سنوات	3.41	0.70
		أكثرمن10 سنوات	3.38	0.21
		الكل	3.40	0.54
	الكل	1-10 سنوات	3.51	0.56
		أكثرمن10 سنوات	3.28	0.77
		الكل	3.38	0.68

يتبين من الجدول (8) عدم وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول(9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.393	1	.393	.785	.379
المؤهل	.026	1	.026	.052	.821

الخبرة	.316	1	.316	.632	.429
الجنس * المؤهل	.132	1	.132	.264	.609
الجنس * الخبرة	.002	1	.002	.004	.952
المؤهل * الخبرة	.036	1	.036	.073	.788
الجنس * المؤهل * الخبرة	.028	1	.028	.055	.815
الخطأ	33.497	67	.500		
المجموع	35.157	74			

- يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال في الجدول (2) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة بشكل عام. ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من المديريات التي شهدت تغيرات كثيرة، وهي تسعى إلى بناء كيانها، وتحقيق أهدافها من أجل الاستمرار في العمل وتجويد الخدمات التي تقدمها للمديرين وللمعلمين، وللجمهور المتعامل معها والطلبة المنتمين إليها، وأولياء الأمور، والمراجعين لتكون مقتدرة على تقديم أفضل الخدمات، وفي المجالات كافة.

وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة لأن مديري المدارس ليس لديهم المعرفة الكافية والمعلومات والبيانات المطلوبة لهذا النوع من المنظمات الحديثة، وليس لديهم الدراية الكافية عن كيفية تطبيقه. وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة هو أن معظم مديري المدارس غير مستقرين وظيفياً ويتنقلون من مدرسة إلى أخرى في داخل المديرية التعليمية وخارجه.

وعلى الرغم من أن الدرجة المتوسطة لتوافر أبعاد منظمة التعلم تعد مؤشراً إيجابياً للمديرية، إلا أن مستوى الطموح يتمثل في الحصول على الدرجة المرتفعة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة جيمينز (Jimenez, 2004)، ودراسة جانج ولي (Chang & Lee, 2007)، دراسة براسكو (Brasco, 2009)، ودراسة عبابنة (2011).

أما بالنسبة لأبعاد المنظمة المتعلمة، فقد كانت المناقشة لها على النحو الآتي:

1. مستوى الجماعات:

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن هذا البعد جاء بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يسعون إلى العمل الجماعي وبروح الفريق. وقد يكون لإدارة التربية والتعليم دور في توجيه العمل الجماعي، وإيجاد الظروف المناسبة له، وذلك من خلال ما يصدر عن هذه الإدارة من قرارات وتوجيهات منها: التدريس المشترك لبعض المواد الدراسية، المناوبات، والإشغال، ووضع الخطط للامتحانات. وربما جاءت هذه النتيجة انعكاساً للقرارات التي تتخذ بشكل تشاركي في

اجتماعات المجالس المختلفة على مستوى المديرية وعلى مستوى المدرسة، وتختلف نتائج هذا البعد عن نتائج دراسة عبابنة (2011).

ويتبين من الجدول (3) أن الفقرة (15) التي تنص على ما يأتي: "تعامل الجماعة الأعضاء على قدم المساواة بغض النظر عن المكانة، والثقافة، والاختلافات الأخرى" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وتعكس هذه الفقرة اتجاه مديرية التربية والتعليم إلى تحفيز مديري المدارس على العمل الجماعي، وعمل الفريق، إيماناً منها أن هذا العمل هو أفضل من العمل الفردي، إذ من خلاله يتم أداء المهمات وإنجاز الأعمال بكفاءة وفاعلية من خلال التنسيق والتعاون بين أعضاء الفريق الواحد. كما أن القرارات التي يتخذها فريق العمل، أفضل من القرارات الفردية، لأن تعدد العقول أفضل من العقل الواحد.

أما الفقرة (18) التي تنص على ما يأتي: "تكافأ الجماعات على إنجازها كفريق عمل" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن إدارة التربية والتعليم لا تتمكن من مكافأة جميع مديري المدارس، ولكنها تحاول التوصية للجهات العليا بالوزارة بتقدم بعض المكافآت لمديري المدارس، نظراً لكثرة هذه التوصيات من ناحية، وتباينها من ناحية أخرى، لا يستجاب لها إما لعدم القناعة أو لعدم وجود المخصصات اللازمة لذلك.

2. مستوى الفرد:

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن هذا البعد جاء في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك يسعون إلى التعلّم الذاتي لتحقيق نموهم المهني. إلا أن بعض المشكلات التي تواجه إدارة المدارس مثل نقص بعض المعلمين في تخصصات معينة، ونقص الدعم المالي والمادي أثرت قليلاً في نتيجة هذا البعد. لذلك سعت مديرية التربية والتعليم من خلال مراجعتها لإستراتيجيتها، لمعالجة هذه المشكلات من خلال مخاطبة الوزارة وطلب توظيف العدد الكافي من المعلمين لهذه المدارس، وطلب الدعم المادي والمالي من بعض الشركات في المنطقة مثل شركة البوتاس العربية وغيرها، وتتفق نتائج هذا البعد عن نتائج دراسة عبابنة (2011).

لقد جاءت الفقرة (12) التي تنص على ما يأتي: "يعامل العاملون بعضهم بعضاً باحترام" في الرتبة الأولى وبدرجة متوسطة. وقد تُفسر هذه النتيجة ضمن توجه المديرية إلى زيادة الروابط الإنسانية والاجتماعية بين العاملين، فتعمل على توفير الوقت المناسب للمناسبات الاجتماعية وتبادل الزيارات والمجاملات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الإدارة لأهمية العلاقات الاجتماعية في غرس الاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين ودور مديري المدارس في تحقيق ذلك وأهمية هذا الاحترام وانعكاسه على تعلم الطلبة والعلاقات البينية في المدرسة والمديرية.

أما الفقرة (4) التي تنص على ما يأتي: "يستطيع العاملون الحصول على المال والموارد الأخرى لدعم تعلمهم" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ليسوا بحاجة إلى الحصول على الدعم المادي لتعلمهم، لأنهم وصلوا إلى درجة من النضج والرشد تمكّنهم من القيام بمثل هذه المهمة، وربما قد يكون السبب المباشر والرئيس أن الوزارة توفر التدريب اللازم مباشرة وببرامج مشتركة لجميع المعنيين فلا حاجة لأي برامج فردية تحتاج إلى المال أو الدعم الخاص.

3. المستوى التنظيمي:

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن هذا البعد جاء في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك تسعى إلى تعزيز مكانتها، من خلال العمل على توفير المناخ الملائم لمديري لمدارس ليتمكنوا من أداء مهماتهم على أكمل وجه، وتعمل على تهيئة فرص التعلم المستمر لهم، لرفع مستوى أدائهم الوظيفي والإشرافي، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل، وإعداد النشرات والكتيبات الإرشادية، وربما جاءت هذه النتيجة، بناءً على قيام المديرية بتشجيع العمل الجماعي والحوار والمشاركة في المناقشات والحوارات والندوات التي تهيئ الفرص لإعداد القادة، فضلاً عن تشجيع الاستخدام الأمثل لأساليب التعلم والتدريس والتدريب، للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال التفكير المنظمي في التعامل مع المواقف المختلفة واستثمار جميع الإمكانات والطاقات لتحسين جودة الخدمة المقدمة للطلبة والعاملين، وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وتتفق نتائج هذا البعد عن نتائج دراسة عبابنة (2011).

ويتبين من الجدول (5) أن الفقرة (40) التي تنص على ما يأتي: "يمكّن القادة العاملين على تنفذ رؤية المديرية" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة. ويُستدل من هذه النتيجة إلى وجود نوع من التعاون والتشاور والمشاركة في صنع القرارات وتنفيذها خاصة ما يتعلق مناه برؤية المديرية، وأن المديرية على اتصال مستمر ومباشر مع المديرين، تستقبل أفكارهم ومقترحاتهم، وترد عليهم في الوقت المناسب.

أما الفقرة (28) التي تنص على ما يأتي: "تشرك إدارة المديرية العاملين في وضع رؤيتها" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن الإدارة الحالية لمديرية تربية وتعليم قصبة الكرك جديدة في عملها، لم يمض على وجودها بضع أشهر ووجدت الرؤية قبلها و:ان الحكم من المستجيبين على الإدارة الحالية وليس على استمرارية الرؤية من الإدارة السابقة، فضلاً عن تعدد الإدارات التي تعاقبت على إدارتها خلال هذه الفترة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

يتبين من الجدول (7) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد، وتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس لجميع المجالات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتبين من الجدول (9) عدم وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، وتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك كما يراها مديري المدارس للكلي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك لا يختلفون في نظرتهم إلى مديريتهم كمنظمة متعلمة. إذ لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في تقديرهم لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديريتهم. وهذا يعني أن جنس المدير لم يكن متغيراً مؤثراً في تصورات مديري المدارس. ذلك أن المدير لم يختلف عن زميلته المديرة عندما طلب منه تقدير درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المديرية.

وأظهرت النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن المؤهل العلمي لمديري المدارس ليست متغيراً مؤثراً في استجاباتهم عند تقديرهم لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديريتهم، مما يشير إلى اتفاقهم في وصف أو تقدير أبعاد منظمة التعلم، وعدم اختلافهم في التقدير لهذه الدرجة.

أظهرت النتائج في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة. ويستدل من هذه النتيجة أن مديري المدارس على اختلاف سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية لا يختلفون في نظرتهم إلى مديريتهم كمنظمة تعلم، وهذا يعني أن متغير الخبرة لا يؤثر في تصورات مديري المدارس وتقديرهم لأبعاد منظمة التعلم من حيث درجة توافرها في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك، وتتفق نتائج هذا البعد عن نتائج دراسة عبابنة (2011).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يأتي:

-إعداد برامج تدريبية خاصة بالتطوير الإداري في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك والتركيز على تطبيقات منظمة التعلم.

-إقامة المؤتمرات والأيام العلمية والندوات لتوعية مديري المدارس بمفهوم منظمة التعلم وأبعادها وأهميتها.

-إجراء دراسة مماثلة على بعض المدارس الحكومية والخاصة لتعرّف درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في هذه المدارس.

-إجراء دراسة عن العلاقة بين أبعاد منظمة التعلم في الإدارات التعليمية ومتغيرات أخرى مثل: الأداء الإداري، والتطوير التنظيمي.

المراجع

المراجع في اللغة العربية:

توماسيللو، ميشيل (2006). الثقافة والمعرفة البشرية، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، كتاب رقم (328)، الكويت.

حجازي، هيثم علي (2005). إدارة المعرفة: مدخل نظري، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

درة، عبدالباري إبراهيم (2004). المنظمة الساعية للتعلم، رسالة المعلم، (43) 2، 60-63، عمان.

سويدان، طارق (2002). المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟، بيروت: دار ابن حزم.
الشلمة، ميسون عبدالله أحمد (2004). مقومات التحول نحو المنظمات المتعلمة: دراسة تشخيصية في عينة من المنظمات محافظة نينوى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق.
عبابنة، صالح أحمد أمين (2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(4)، ص 145-166.
الكساسبة، محمد مفضي، والفاعوري، عبير حمود، وعبد الله، كفاية محمد طه (2009). "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 5(1): 19-45.
ملكاوي، إبراهيم الخلوف (2007). إدارة المعرفة: المفاهيم والممارسات، عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.
نجم، نجم عبود (2008). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

المراجع في اللغة الإنجليزية

Brasco, S. (2009). The relationship between learning organization and student achievement in Catholic schools, DAI – A, 69/07, Jan.
Chang, S.C. & Lee, M.S. (2007). "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction", The Learning Organization, 14 (2): 155-185.
Farago, J. & Skyrme, D., 1995. "The Learning Organization". Available https://www.skyrme.com/insight/3lrnorg.html. Retrieved 11/6/2014.
Gary, C.C. (2010). Senge's learning organization: Leadership in an urban high school in northeast Alabama, DAI-A, 71/05, Nov.
Huber, D.L. (2006). Leadership and nursing care management, Maryland Hights, Missouri: Saunders Elsevier.
Hunger, D.J. & Wheelen, T.L. (2007). Essentials of strategic management, 4th ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
Jimenez, B. (2004). Organizational Climate and organizational Learning in Schools. DAI-A 65(3).
Karash, R. (2002). Learning – Org Dialog on learning organizations, Available: http://world.std.com/-101. Retrieved, Sep. 4, 2011.
Kelley, D., et al. (2007). Delivering feedback on learning organization characteristics using a learning practice inventory, Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13 (5): 734-740.
Kline, P. & Saunders, B. (1993). Ten steps to learning organization, Arlington: Great Ocean Publishers, Inc.
Lynch, Richard,(2006), Corporate Strategy, 4th ed, Prentice-Hall Pearson Education Limited, England published.
Marquardt, M.J. (2002). Building the learning organization: Mastering the five elements of corporate learning, (2nd ed.) Palo Alto, CA: Davies – Black Publishing.
Moilanen, R. (2005). "Diagnosing and measuring learning organization". The Learning Organization, 12 (1): 71-89.
Rastogi, P.N. (1998). Building a learning organization. New Delhi: Wheeler Publishing.
Rowley, J. & Gibbs, P. (2008). "From learning organization to practically wise organization". The Learning Organization, 15 (5): 356-372.
Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of learning organization. New York: Doubleday.
Thomas, K. & Allen, S. (2006). "The learning organization: A meta – analysis of themes of literature". The Learning Organization, 13 (2): 123 – 139.
Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1999). Dimensions of the learning organization questionnaire. Available: http://partnersforlearning.com/instructions.html. Retrieved 20/8/2014.

الكفاءات الأساسية اللازمة لأساتذة الجامعة لممارسة التقويم الفعال
في ضوء واقع نوعية التكوين – دراسة ميدانية بجامعة سطيف –

د.الويزة طشوعة
جامعة باتنة

الملخص:

هذه الدراسة تندرج تحت إطار الاهتمام بتقييم نوعية الأداء لدى الأستاذ الجامعي من أجل تحسينها، وهي تهدف إلى تحديد الكفاءات الأساسية اللازمة (المعارف النظرية والمهارات التطبيقية) لممارسة التقويم الفعال، وفقا للمتغيرات المتعلقة بالأستاذ: الجنس، طبيعة التكوين، الخبرة في التدريس، الكلية التي ينتمي إليها. لتحقيق هذا الهدف تمت معالجة إشكالية وفرضيات الدراسة بتطبيق استبيان يتضمن المهارات المطلوبة لممارسة التقويم الفعال على عينة مكونة من 84 أستاذ وأستاذة من الكليات الست المكونة لجامعة فرحات عباس . سطيف .

أظهرت نتائج الدراسة حاجة الأساتذة للتكوين في مختلف موضوعات التقويم سواء النظرية أو التطبيقية على الرغم من التفاوت في طبيعة الحاجات حسب المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة ، وعلى العموم ساعدت نتائج الدراسة في تصنيف حاجات الأساتذة وصياغتها في شكل قائمة احتياجات يمكن اعتمادها لتصميم خطة تدريبية أو تكوينية لتحسين أداء الأستاذ الجامعي في ممارسته التقويمية.

Summary:

The study aims at giving importance to a university teacher's quality performance so as to improve it and defining principal and fundamental competences needed in efficient evaluation (theoretical knowledge, practical skills) according to the variables conceiving the teacher himself: sex, training nature, teaching experience, the institute. To achieve such objective, the problematic and hypothesis of the study have been treated through the appliance of a questionnaire including requested skills related to efficient evaluation including a sample of 84 teachers from six institute in Ferhat Abbas university. The results of the study show teacher's need of training in evaluation subjects whether theoretical or practical through certain differences that have relation with the nature of needs according to variables touching individuals' sample.

In general, these results helped in classifying and elaborating the teacher's needs in the form of a list that could be agreed as a training plan so as to improve university teacher's performance in which concerns evaluation activities.

المقدمـة:

تتمتع المؤسسة الجامعية في كل دول العالم بقيمة حضرية فهي تساهم في توجيه حركتها نحو صناعة التقدم لذلك بات من ضروري الحرص علي نوعية هيا كلها ووظائفها من منشآت قاعدة إلي معدات إلي هياكل بشرية و حتى من ناحية الخدمة إلي تقدمها الجامعة و طبيعة مخرجاتها.

من هذا المنطلق فإن الأستاذ و باعتباره عنصر أساسيا حلقة العملية التعليمية بالجامعة فإن نوعيته هي الأخرى تفرض نفسها و تفتح لنا مجالا للبحث كفاءات التي يتوقف عليها أداؤه لمختلف الوظائف الموكلة إليه التدريس التخطيط' الأعلام'التوجيه ' التقويم و علي ذكر التقويم فإن المدرس هو الطرف الوحيد لهذه الحالة القادم علي قياس مخرجات العملية التعليمية التعلمية من ناحية تقويم مكتسبات الطلبة و تعلماتهم و نوعية معارفهم اعتماد

علي أساليب المتنوعة إذن فهو نوعية هذا التقويم يتوقف علي نوعية كفاءات الأستاذ في هذا المجال و نوعية هذه الكفاءات تتوقف علي نوعية التكوين الذي تلقاه.

1. الإشكـاليـة :

يعتبر التعليم العالي الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته الكوادر البشرية و التحقيق هذا المطلب تسعي كل الدول جاهدة لضمان برامج التعليمية و تكوينية ذات نوعية و قد تجسد ذلك في النظرة العالمية إلى المهنة و إجادتها و التكيف مع تغيراتها علي أنها قضية تشكل العمود الفقري لتطوير مفهوم النوعية (يوسف مصطفي القاضي، 2002، ص56).

ومادام التكوين الجامعي عبارة عن عملية تتناول الفرد من ناحية المهنية و الوظيفية حسب boterf فهو يهدف إلى اكتساب المعارف و الخبرات المطلوبة في سوق العمل بحيث تحقق في الخريج الكفاءة التي تؤهله للعمل الناجح و التوظيف الفوري في الإطار المهني (لحسن بوعبد الله و محمد مقداد 1999، ص2).

من هنا تظهر العلاقة بين قياس التعليم و عملية التقويم التي يجب أن تتوفر فيها معايير محددة من موضوعية و مصداقية علمية(احمد حسين للقاني،2001، ص167)، لذا فإن عملية التقويم تعتبر ذات أهمية بالغة الحساسية كما تعتبر من أهم الوظائف و المهام التي لابد للمدرس أن يحرص في أدائها على معايير الموضوعية التي تضمن نوعية العملية. و بالتالي فهي تتطلب كفاءات خاصة لا يحصل عليها المدرس إلا إذا كان ذلك عن طريق تكوين متخصص في أساليب التقويم و تصميمها و تطبيقها بالشروط و المعايير المطلوبة و في هذا الشأن يضيف محمود بوسنة :"إن واقع التكوين في الجامعة يعكس صورة سلبية خاصة في مجال البيداغوجيا ،فإن قلنا أن هذا التكوين موجود فالمثير للانتباه هو غياب البعد التكويني في المهمة الأساسية تقوم عليها تحديد نوعية التكوين الجامعي و هي الممارسة التقويمية و إن كانت فهي مكتسبة بالخبرة و الاحتكاك و التجربة" (محمود بوسنة ،2004،ص162).

كما يضيف زين الدين مصمودي أن الدول النامية المتطلعة للتقدم والرقي لا تستطيع تحقيق أهدافها لضعف إمكانياتها وسياساتها التعليمية،و هذه الأوضاع تنطبق على التكوين في الجامعة الجزائرية سواء تكوين القوى البشرية أو تكوين المكونين(الوظيفة البيداغوجية)،هذا الأخير الذي يعاني العديد من المشكلات منها:ضعف التكوين البيداغوجي خاصة في مجال التقويم وندرة الدورات التدريبية والتكوينية (زين الدين مصمودي، 2001، ص19، ص67 ص68).ولعل هذا ينعكس سلبا على أداء الأستاذ ويفرز العديد من السلبيات التي يذكر البعض منها داوود بورقيبة في مقاله حول "الامتحانات في منظومتنا التربوية واقعها وما يجب أن تكون عليه" وأهمها: الإهمال الكلي للتقويم التشخيصي والتقويم الكلي، الإفراط في استعمال طريقة واحدة للتقويم، عدم استعمال أدوات التقويم بشكل جيد، إهمال سلالم التصحيح، الوقت المستغرق ونظام الامتحانات وكوابيسها...(داوود بورقيبة، 2004، ص375.372). والممارسة التقويمية بهذا الشكل جعلت التركيز على الجانب المعرفي غاية أساسية وأهمل أمامها التقويم المستمر والموضوعي متعدد المصادر.

و في نفس السياق تظهر نتائج الدراسات الميدانية أن أستاذ الجامعة يفتقد إلى قاعدة تكوينية سليمة و يحتاج إلي تدريب ينمي مهاراته على غرار نتائج دراسة كل من كليكسن GULLIKSON و ستيجينز STIGGINS و برجفورد BRIGEFORD إذ توصلوا إلى أن المدرسين يشعرون بعدم كفاءتهم و حاجتهم إلي المزيد من التدريب في بناء الاختبارات التحصيلية في التقويم بصفة عامة(و ليام مهرنز، 2003،ص79).

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسات للبحث في الكفاءات الأساسية التي يحتاجها المدرس لممارسة تقويم موضوعي .

من هنا نخلص إلى طرح التساؤلات التالية حول المعارف النظرية والمهارات التطبيقية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم :

التساؤل العام :

*هل يحتاج الأستاذ الجامعي إلى معارف ومهارات خاصة لممارسة التقويم الفعال ؟

يتفرع هذا السؤال إلى :

1- هل يحتاج الأستاذ الجامعي إلى معارف نظرية متخصصة لممارسة تقويم فعال؟

2- هل يحتاج الأستاذ الجامعي إلى مهارات تطبيقية متخصصة لممارسة تقويم فعال ؟

و بناء على المتغيرات المتعلقة بالأستاذ (الجنس – الخبرة – الكلية – طبيعة التكوين) فإن هذين التساؤلين يتفرعان إلى التساؤلات الحركية التالية :

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب متغير الجنس؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب متغير الجنس ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب الكلية التي ينتمون إليها ؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب الكلية التي ينتمون إليها ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب خبرتهم التدريس ؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب خبرتهم التدريس ؟

7- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم ؟

8- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم ؟

2. الفرضيات:

الفرضية العامة :

* يحتاج الأستاذ الجامعي إلى معارف ومهارات خاصة لممارسة التقويم الفعال.

الفرضيات الجزئية :

1- يحتاج الأستاذ الجامعي إلى معارف نظرية متخصصة لممارسة تقويم فعال.

2- يحتاج الأستاذ الجامعي إلى مهارات تطبيقية متخصصة لممارسة تقويم فعال.

الفرضيات الإجرائية :

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب متغير الجنس .

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب متغير الجنس .

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب الكلية التي ينتمون إليها .

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب الكلية التي ينتمون إليها .

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب خبرتهم في التدريس .

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم التطبيقية في مجال التقويم حسب خبرتهم في التدريس .

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم .

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم .

3. تحديد المفاهيم :

1- الأستاذ الجامعي :

اصطلاحا : هو أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية ، لذلك لا بد من إبراز فعاليته داخل الجامعة من خلال تقييم أدائه المنهجي وفقا لجملة من المعايير (يوسف محمود ، 2002 ، ص 68).

إجرائيا : هو ذلك الموظف ، الباحث ، المكون ، الذي يشرف على عملية التكوين في الجامعة كما أنه متخصص أكاديميا و بيداغوجيا مما يخول له ممارسة التدريس ، البحث ، التنشيط ، التوجيه، التقويم .

2- التقويم :

اصطلاحا : هو عملية إصدار حكم لغرض ما ، و يتضمن استخدام معايير التقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها (لحسن بوعبد الله ، 1998 ، ص 9).

إجرائيا : هو أحد المهام الأساسية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي باستعمال مختلف الطرق و الأساليب (اختبارات كتابية و شفهية ، بحوث ، دراسات ميدانية ، تقارير ، متربصات ....) تمكنه من التعرف على تحقق أهداف العلمية التعليمية التعلمية و مدى تحقق النوعية في الخريج .

الحاجات النظرية والتطبيقية :

اصطلاحا : هي مختلف التغيرات التي يرجى إحداثها الأداء و التي تتجسد في المعلومات و المعارف و المهارات و الاتجاهات و أشكال السلوك المختلفة التي تمكن من الأداء الفعال . (رشدي أحمد طعمية ، محمد بن سليمان البندري ، 2004 ، ص 25).

كما تعبر الحاجة عن المعلومات والمهارات أو الاتجاهات والقدرات التي يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية...وتمثل أيضا قصور أو ضعف في الأداء قائم أو متوقع في كفاءات المكونين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم(صلاح الدين معوض،1992،ص8).

إجرائيا : يقصد بها الكفاءات المفقودة أو الضعيفة لدى الأستاذ الجامعي في مجال ممارسة التقويم و هي كل ما يتعلق بالمفاهيم النظرية للتقويم أو المهارات التطبيقية اللازمة لممارسته ، التي من شأنها مساعدة المدرس على ممارسة تقويم موضوعي وفعال يعبر عن نوعية في الأداء .

نوعية التكوين :

اصطلاحا: هو تصور متعدد الأبعاد ، يجب أن يتضمن كل وظائف الجامعة ونشاطاتها من تعليم،برامج ،بحث علمي، مستخدمين، خريجين ، تجهيزات ، مرافق ... (نبيل بوزيد ، 2002-2003 ، ص142).

إجرائيا : المقصود بها نوعية كفاءات المدرس في مجال التقويم و مدى إجادته لاستخدام أساليب التقويم المختلفة و تصميمها و التحكم فيها بناءا على مدى جودة ما تلقاه في تكوينه البيداغوجي .

4. أهداف الدراسة :

الهدف الفوري : و ضع استراتيجية شاملة لحصر الكفاءات و المهارات العملية و المعطيات و المعارف النظرية المتعلقة بممارسة عملية التقويم و تصنيفها في شكل حاجات .

الهدف بعيد المدى : اعتماد الحاجات المتوصل إليها كانت معارف نظرية أو مهارات أدائية لدى الأستاذ الجامعي لتصميم برنامج تدريبي يأخذها بالتنمية والتطوير لتحسين أداء الأستاذ الجامعي من جهة وتحقيق النوعية المطلوبة في تكوينه لضمان التكوين المستمر وتحسين مردود المنظومة الجامعية.

5. أهمية الدراسة : تكتسي هذه الدراسة أهمية من حيث أنها تتناول موضوعا حساسا التفت إليه الأنظار في الآونة الأخيرة و أصبح يكتسي أهمية بالغة ضمن البحوث التربوية . كما أن عملية التقويم تعتبر المعيار الحساس الذي نحكم به على نوعية مخرجات الجامعة بصفة عامة.كما أن أهميتها تتعزز بتحقيق أهدافها وهي المساهمة ولو بالشيء اليسير في تحسيس الهيئات الوصية بضرورة الإعداد البيداغوجي الجيد للأستاذ في مختلف المهام إلى جانب الإعداد الأكاديمي الذي لا يعد كافيا ليستطيع الأستاذ تبليغ رسالته على أكمل وجه وإن لم تتح الفرصة في الإعداد القاعدي فيمكن تدارك ذلك من خلال التكوين المستمر.

6. بعض الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1. دراسة لحسن بو عبد الله(1993):بعنوان"تقويم إعداد أستاذ التعليم العالي أكاديميا وبيداغوجيا"

هدفت الدراسة إلى تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف في تكوين الأستاذ الجامعي من وجهة نظره،تمثلت عينة الدراسة في 80 أستاذا من جامعة سطيف، وأظهرت نتائج الدراسة أن التكوين العلمي للأستاذ يعاني من النقص كما

أن الإعداد التربوي يفتقر إلى توظيف العلوم السلوكية في التدريس والطرق الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد الطرق التقليدية في التقويم.(محمد مقداد،1996،ص274).

2دراسة علي مهدي كاظم(1998): بعنوان "اختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر. دراسة إيديومترية لأسئلة الامتحانات في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ـ المرج ."

هدفت الدراسة إلى معرفة أنواع الأسئلة المستعملة في الاختبارات التحصيلية والأهداف السلوكية التي تقيسها،أما عن عينة الدراسة في 80 نموذجا للاختبارات التحصيلية المطبقة خلال السنة الجامعية 1998/1997 في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

أظهرت نتائج الدراسة أن 90% من الأسئلة كانت من النوع المقالي، وأن 81% منها كانت تقيس جانب المعرفة وهو أدنى مسويات الأهداف السلوكية.

من التوصيات التي خرجت بها الدراسة الدعوة إلى تحسين وتعزيز مهارات هيئة التدريس الجامعي في إعداد وتصميم الاختبارات التحصيلية وكذلك وضع المحكات لضمان الموضوعية والصدق في التقويم.(على مهدي كاظم،1998).

3. دراسة محمود كامل الناقة وآخرون(2001):بعنوان "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"

جاءت هذه الدراسة في إطار مشروع تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وقد طبق فيها استبيان متضمنا للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وآخر لرؤساء الأقسام على عينة من 64 أستاذ و14 رئيس قسم ، وقد توصل الباحثون إلى وضع قائمة للاحتياجات التدريبية لكل منهما فأما الخاصة بالأساتذة فتضمن ما يلي:

. التعليم الذاتي . التخطيط للتدريس . مهارات التدريس . الوسائل التعليمية واستعمالها . الإرشاد الأكاديمي . التقويم الجامعي و في هذا المجال بالتحديد ظهرت الاحتياجات التالية:

. التدريب على أساليب تقويم الطلاب بناء اختبار تحصيلي جيد . التدريب على تقويم مقرر دراسي

. تقويم الوسائل والتقنيات التربوية (محمود كامل الناقة وآخرون،2001).

4. دراسة خالد الزايدي (2010): بعنوان: "برامج تدريبية مكثفة لأساتذة الجامعة الإسلامية"

نظمت عمادة التطوير الأكاديمي والإداري بالجامعة الإسلامية ثلاثة برامج تدريبية لتهيئة المعيدين بالجامعة ضمن برنامج إعداد الأستاذ الجامعي ، وقال وكيل الجامعة للتطوير الدكتور إبراهيم العبيد إن هذه البرامج تمثل المرحلة الأولى من برنامج إعداد الأستاذ الجامعي، لافتا إلى أن الهدف منها هو الارتقاء بالقدرات التعليمية لمعيدي الجامعة لإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال بكفاءة لكي يسهموا في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها، كونهم اللبنة الأولى لهيئة التدريس بالجامعة.

وأوضح العبيد أن البرامج تهتمّ بتنمية معارف المشاركين ومهاراتهم في مجالات التدريس الجامعي وتقويم تعلّم الطلاب بالتركيز على المجالات السلوكية وتقنيات التعليم والبحث العلمي.

واشتمل برنامج المعيدين على ثلاث ورش متتابعة حول "استراتيجيات التدريس الفعال" و"التقويم وبناء الاختبارات" و"مهارات البحث العلمي"، بلغت 36 ساعة تدريبية على مدى تسعة أيام(خالد الزائدي،2010).

5. دراسة صايل رمضان 1992: بعنوان:" تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة. دراسة ميدانية ـ في قسم المحاسبة في جامعة اليرموك".

حددت عناصر قياس فعالية التدريس في قسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة اليرموك في استبانة مكونة من ثلاث أبعاد : المادة وموضوعاتها، الكتاب المقرر،الواجبات والمدرس، صممت في جامعة فرجينيا لتقييم التدريس هناك.طبقت على عينة مكونة من 513 طالب وطالبة مسجلين في مواد المحاسبة للسنة الجامعة 1992/1991.

من جملة النتائج التي توصل إليها صاحب الدراسة في جال التقويم تلك المتعلقة بنظام الامتحانات:

ـ عدم تناسب وقت أو زمن الامتحان مع طبيعة الأسئلة الطويلة.

ـ طرق التصحيح الجافة ما يؤدي إلى ضعف العلامات على الرغم من فهم المادة الدراسية.

ـ صعوبة الامتحانات وعدم تغطيتها للمادة.

ـ عدم اعتماد أسس في تصحيح الامتحانات(غياب سلالم التصحيح،الموضوعية).

6ـ دراسة محمد بوسنة 2004: بعنوان: "التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي".

تكونت الدراسة من شقين، شق نظري استعرض فيه الباحث القياس البيداغوجي وأنواع الاختبارات التحصيلية ومختلف مجالات القياس.أما الشق التطبيقي فقد حصر فيه أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي والغايات المنتظرة من تطبيقها وتحديد تصورات المدرسين لعملية التقويم التي يقومون بها.

تكونت عينة الدراسة من 128 مدرسا،استخدمت معهم مقابلة موجهة مكونة من أربع بنود وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

ـ أغلب تصورات المدرسين للتقويم تندرج تحت التقويم العام الذي لا تتعدى أهدافه تحديد مستوى التلاميذ وترتيبهم.

ـ الأداة الأساسية المستخدمة في التقويم هي الاختبارات الفصلية الكتابية، وقد يلجأ المدرس إلى بعض الأساليب: الأسئلة الشفهية،البحوث،الواجبات المنزلية....لتدعيم نتائج الاختبارات الكتابية.

ـ بناء أسئلة الامتحانات يكون بطريقة عشوائية كما أنها في غالب الأحيان لا تلمس كل جوانب المقرر ولا تقيس كل مستويات الأهداف.

ـ 92% من الأساتذة صرحوا بحاجتهم لعملية تحسين لمهاراتهم التقويمية.

كما أكد الباحث على ضرورة ترقية العمل التقويمي في المؤسسات التربوية وجعلها تتعدى التصور التقليدي الذي يجعله أداة لترتيب التلاميذ وتوزيعهم، واقترح من خلال ذلك تصورا يهدف إلى تعديل العملية التكوينية وتحسين ممارسات التقويم بالاستفادة من برامج تكوين (محمد بوسنة ،2004).

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة جون بروان ومادلين آتكنز 1986: بعنوان: "تدريب الأساتذة بالجامعات البريطانية"

كانت الدراسة على شكل مسح وطني أجرى على عمليات تدريب الأساتذة في 42 جامعة و25 كلية و أبرز نتائج هذه الدراسة :

1-أنشطة التدريب ظلت ترتكز في الغالب على المهارات التدريسية

2-أن هناك ما يكفي من الموارد والخبرات للتدريب في مختلف الموضوعات ولكن هناك إدارات بوجود مكونات لأنشطة التدريب.

3-أن الموضوعات الأكثر تناولا في مقررات التدريب مرتبة تنازليا كالتالي:التدريس في مجموعات صغيرة –الأعمال التطبيقية –الدروس –المحاضرة التعليم المستند إلى الحاسوب –مساعدة الطلبة على التعلم –التقويم والامتحانات .

4-مفهوم التدريب يركز على التقنيات التدريسية مع تركيز أقل على الجوانب الأكثر اتساعا مثل المهارات الاستشارية والإدارية وإدارة مشاريع البحوث وكتابة المقالات البحثية .

5-أن بعض الجامعات أخذت تقدم مزيدا من الاهتمام لتطوير التدريب على أساس منتظم (قشار محمد،عبد الرحمان حاج إبراهيم وسعيد بهون علي، جانفي 2010،ص159).

2. دراسة ماري فرانس كارنيس وأندري تيريس 2006: بعنوان:" La compétence à évaluer "

هذه الدراسة مسجلة ضمن بحوث المعهد الوطني للبحث البيداغوجي.

يرى الباحثان أن الكفاءة في التقويم تظهر من خلال الكفاءة المهنية للمدرس ولذلك هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية بناء الكفاءة في التقويم من خلال برنامج تكوين في التقويم والتقييم للمدرسين المتربصين في تخصص التربية الفيزيائية والرياضية.

يندرج تحت هذا الهدف العام الأهداف التالية:

. تقييم التكوين في مادة التقويم والتقييم.

. توضيح المفاهيم لدى المدرسين المتربصين ومرشديهم البيداغوجيين حول التقويم.

. اختبار ممارسات المدرسين المتربصين في مجال التقويم.

. إعادة النظر في استراتيجية التقويم والتقييم.

تمحورت إجراءات الدراسة حول التساؤلات التالية:

. كيف تبنى الكفاءة في التقويم؟

. ما هي محددات هذه الكفاءة؟

. ما هي استراتيجيات التكوين في التقويم بالتفصيل؟

لمعالجة هذه التساؤلات ميدانا اعتمد الباحثان على أسلوب دراسة الحالة فجاءت النتائج على النحو التالي:

. المدرسين المبتدئين خلال سنواتهم الأولى من الممارسة يركزون على النشاط داخل الصف وعلى تعلمات التلاميذ.

. كل المدرسين المبتدئين أظهروا نفس المستوى في كفاءة تنظيم التقويم وقد صنفهم الباحثان في أربع مستويات متفاوتة.

. المعايير الأربعة الكاشفة عن النجاعة والانسجام نادرا ما تظهر على مستوى الغايات أو على مستوى الممارسة.

. أظهرت النتائج أيضا أن تحديد أهداف التقويم وتخصيصها تظهر في أهداف التكوين في السنة الثانية (Marie France CARNUS & André TERRISSE , 2006, page55-74).

3. دراسة ميشال بيني و هيغ بونتيكونتو2008:

بعنوان: " La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'université

تحدثت هذه الدراسة عن مكانة التكوين البيداغوجي المستمر الغير إجباري لأساتذة الجامعات الفرنسية.

في الشق الأول طرح الباحثان أسئلة حول تحكم الأساتذة في نشاط التدريس طيلة مدة العمل في الجامعات الفرنسية.

في الشق الثاني طرح الباحثان تساؤلا حول الملاءمة بين المعرفة البيداغوجية المبنية على التجربة الميدانية دون أي تكوين نظري قاعدي.

أما عن نتائج الدراسة فقد قام الباحثان بتحليل رقمي لطلبات التكوين البيداغوجي للأساتذة وعن طريقه استخلصا الشروط الضرورية لتحقيق تكوين بيداغوجي لأساتذة الجامعة.

كما أنهما انطلقا من مادة في التشريع الفرنسي تنص على أن التكوين القاعدي والتكوين المستمر كلاهما حق للأستاذ،إلا أن هذا الحق يتمتع به على أرض الواقع في المعاهد الجامعية لتكوين أساتذة الثانوي والمتوسط دون أساتذة الجامعات.

اقترح الباحثان أربع محاور للتربص على الأساتذة هي:

. الطرق البيداغوجية

. العلاقة مع الطلبة

. استعمال وسائل الإعلام الآلي في التدريس

. التعليم عن بعد

وقد حللا طلبات الأساتذة على هذه الأربع محاور حسب متغيرات:الجنس . السن . الكلية . الرتبة،فكانت النتائج على النحو التالي:

حسب الكلية:

. سجلت أكبر نسبة لطلبات التربص على العلاقة مع الطلبة في كليات الأدب والعلوم الاجتماعية.

. سجلت أعلى نسبة لطلبات التربص في التعليم عن بعد لدى كلية الطب.

. سجلت أعلى نسبة للتربص عل استعمال وسائل الإعلام والاتصال في التعليم لدى كليتي الطب والعلوم التقنية.

. سجلت أعلى نسبة لطلبات التربص على الطرق البيداغوجية لدى كلية الرياضة.

حسب الجنس:

. تقارب في النسب في الطلب على التكوين في العلاقات مع الطلبة بين الأساتذة الذكور والإناث.

. سجلت نسب مرتفعة لدى الأساتذة الذكور في طلبات التربص على في الطرق البيداغوجية والتعليم عن بعد.

حسب السن:

. سجلت الفئة 25. 34 سنة ارتفاعا في طلبات التربص على العلاقة مع الطلبة والتعليم عن بعد.

. سجلت الفئة 35. 54 سنة ارتفاعا في طلبات التربص على الطرق البيداغوجية.

. سجلت الفئة أكثر من 54 سنة ارتفاعا في طلبات التربص على استعمال وسائل الإعلام الآلي والتعليم عن بعد.

حسب الرتبة:

. تقارب في نسبة الطلبات للتربص على الطرق البيداغوجية والعلاقات مع الطلبة بين الأساتذة الباحثين والأساتذة من الدرجة الثانية.

. أظهر الأساتذة الباحثين رغبة في التربص على تقنيات التعليم عن بعد.

. أظهر الأساتذة من الدرجة الثانية في التربص على استعمال وسائل الإعلام.(Michèle BENEY & Hugues penteconteau,2008,p68-86)

4. دراسة برو أنتوني ستيفان 2007:

بعنوان:" Evaluer la formation initial des enseignant "

أتت هذه الدراسة في إطار الدراسات الناقدة لأنظمة التكوين الأولية في المعهد الجامعي لتكوين المدرسين والتي يرى فيها الباحث عدم الكفاية.

تضمن الجانب النظري للدراسة عدة محاور ودار مضمونها حول الإشكالية التالية:

تقويم تكوين المدرسين : أي رهانات؟

اعتمد الباحث على لإجراء استطلاع للرأي للمدرسين المتربصين متكون من ثلاث محاور:

الأول: يدور حول مدى إدراك وإطلاع المدرسين على كيفية تكوينهم ،ومن كونهم ومدى معرفتهم للأهداف والطرق التقييمية لمختلف أجهزة التكوين،وهل لديهم معلومات حول عملية التكوين؟

الثاني: يدور حول العلاقة بين مجموعة الأجهزة التكوينية وبناء المهارات والكفاءات المهنية.

الثالث:سماه التقييم النهائي ، ترك فيه الإمكانية للمجيبين بتقديم اقتراحاتهم حول سنتهم التكوينية

كما حدد الباحث في دراسته أربع مجالات للكفاءة المهنية:

. تخطيط التعليم.

. إدارة الصف وتنظيم وضبط التعلمات.

. التقويم الذاتي والتحليل الاستبطاني.

ـ المسؤوليات والأخلاقيات المهنية.(Brau ANTHONY STEPHANE,2007)

7. إجراءات الدراسة :

1. المنهج : ما دامت الدراسة تهدف إلى رصد حاجات أساتذة الجامعة في مجال التقويم فهي تندرج ضمن الوصف ، و بالتالي فأنسب منهج لمثل هذه الدراسات هو المنهج الوصفي الذي يهدف إلى :

- تحديد المشكلات الموجودة و توضيح بعض الظواهر.
- إجراء مقارنة و تقييم بعض الظواهر.
- تحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما و الاستفادة من آرائهم و خبرتهم و تصوراتهم .
- الاستقصاء وجمع المعطيات عن ظاهرة ما.

2. العينة : عينة عشوائية في طريقة السحب حصصية في الأفراد المكونين لها ، بنسبة 10 ٪ من حجم المجتمع الإحصائي المقدر بـ 1113 أستاذا في كل التخصصات ، و بذلك كان عدد أفراد العينة 114 أستاذا و العينة الحقيقة التي طبقت عليها الدراسة هي 84 أستاذا نظرا لعدم التجاوب من طرف البقية وقدها توزع أفراد كما يلي :

1. حسب متغير الجنس:

ذكور	إناث	المجموع
51	33	84

2. حسب متغير الكلية:

أ ع إ ج	حقوق	إقتصاد	طب	علوم	هندسة	المجموع
11	06	11	15	20	21	84

3-حسب متغير سنوات الخبرة:

قليل الخبرة	متوسط الخبرة	عالي الخبرة	المجموع
19	53	12	84

4-حسب متغير طبيعة التكوين:

داخل الوطن	خارج الوطن	داخل+خارج الوطن	المجموع
33	06	45	84

3 . أداة جمع البيانات : يمكن الإشارة هنا إلي أن أحسن أسلوب لرصد الكفاءات التي صنفناها حسب طبيعتها إلى معارف ومهارات تطبيقية هو تحليل المهمة و كذالك التقويم الذاتي لأن المدرس هو أكثر الناس دراية بما يحتاجه ،و بالتالي في هذه الدراسة سنعتمد قائمة بالحاجات النظرية والتطبيقية التي تم تصميمها بناءا على تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت 10 أسئلة مفتوحة يقيم فيها المدرس كفاءاته التقويمية بطريقة غير مباشرة .

تضمنت الأداة النهائية(قائمة الاحتياجات) 30 بندا مقسمة إلى محورين :

الحاجات النظرية بـ 15 بند ، و الحاجات التطبيقية بـ 15 بند .

تمتعت هذه القائمة بمعامل ثبات α كرونباخ = 0.71

و معامل صدق =الثبات$\sqrt{}$= 0.71 $\sqrt{}$= 0.84

4. الأساليب الإحصائية : لتحليل بيانات الدراسة استخدمت التكرارات – النسبة المئوية – و معامل كا^2 للفروق .

8. العرض الإحصائي لنتائج الدراسة :

تم الحصول على النتائج التالية :

الفرضية 1:لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب متغير الجنس .

قيمة كا^2 =0,82 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 1،أمام 5.41 الجدولية فهي غير دالة إحصائيا بالتالي لا توجد فروق بين الأساتذة الذكور والإناث في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم.

الفرضية 2: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية حسب متغير الجنس .

قيمة كا² =7,44 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 1،أمام 5.41الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة الذكور والإناث في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم.

الفرضية 3:لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب الكلية التي ينتمون إليها .

قيمة كا² =31, 44 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 5 ،أمام13,39الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم على اختلاف الكليات التي ينتمون إليها.

الفرضية 4: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية التقويم حسب الكلية التي ينتمون إليها .

قيمة كا² =23,33 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 5 ،أمام13,39 فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم على اختلاف الكليات التي ينتمون إليها.

الفرضية 5: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس .

قيمة كا² =19,11 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 2 ،أمام 7,82 الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس.

الفرضية 6: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية في مجال التقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس .

قيمة كا² = 57.54 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 2 ،أمام7.82 الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس.

الفرضية 7: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم .

قيمة كا² = 34.68 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 2 ،أمام 7.82 الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس.

الفرضية 8: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال حسب طبيعة تكوينهم .

قيمة كا² = 55.72 عند مستوى الدلالة 0.025 ودرجة حرية 2 ،أمام 7.82 الجدولية فهي دالة إحصائيا بالتالي توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم على اختلاف سنوات خبرتهم في التدريس.

9. تفسير النتائج:

1ـ الفرضية الجزئية الأولى: تدور حول حاجة الأساتذة الجامعيين للمعارف النظرية لممارسة التقويم الفعال

الفرضية الإجرائية الأولى:لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم حسب جنسهم

وقد تحققت هذه الفرضية،ما يدل على أن الجنس ليس له علاقة باكتساب المعرف النظرية للتقويم أنما الذكور والإناث يتلقون نفس التكوين الأكاديمي و البيداغوجي الذي يؤهلهم للتدريس في الجامعة.

الفرضية الإجرائية الثانية: لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم حسب الكلية التي ينتمون إليها.

لم تتحقق الفرضية وكانت النسب المؤوية مدعمة لذلك، فقد أظهر80% من أساتذة كلية الاقتصاد حاجتهم للمعارف النظرية، يليهم أساتذة الحقوق بـ 70% ثم الآداب والعلوم الاجتماعية بـ 68.48%،وقد كانت الموضوعية المشهودة أثناء التعامل مع أداة البحث والإقبال والاهتمام بالدراسة الذي بلغ حد تقديم اقتراحات موضوعية في الموضوع.أما الكليات المتبقية فقد جاءت على التوالي:الطب 46.50% ،الهندسة 39.60% ،العلوم 38.33% ويرجع انخفاض النسب إلى عدم التجاوب من طرف الأساتذة وتعاملهم السطحي مع الأداة.إلا أن النسبة العامة للاستجابة كانت تفوق 50% ما يدل على وجود الحاجة للمعارف النظرية على اختلاف الكليات.

الفرضية الإجرائية الثالثة: لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم حسب سنوات الخبرة في التدريس.

لم تتحقق الفرضية وأظهرت النتائج وجود فروق في الحاجات، وحسب النسب المؤوية فقد أدلى 65.17% من الأساتذة قليلي الخبرة عن حاجتهم للمعارف النظرية، يليهم الأساتذة متوسطي الخبرة بـ 59.54% ثم العالي الخبرة بـ 51.02%، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة في التدريس من شأنها أن تكسب الأستاذ بعض المهارات والمعارف من خلال الاحتكاك بمختلف الأطراف في الوسط الجامعي و من خلال الممارسة والتجارب والمواقف البيداغوجية المختلفة وهذا يدخل في إطار التكوين الذاتي للخبرة.إلا أن هذه الخبرة تنمو بصفة عشوائية وبالصدفة ولا تحكمها ضوابط موضوعية ،لذلك لا بد من التفكير الموضوعي في تنمية المهارات بطريقة منهجية وهادفة .

الفرضية الإجرائية الرابعة: لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمعارف النظرية للتقويم حسب طبيعة تكوينهم.

لم تتحقق الفرضية ما يدل على أن طبيعة التكوين لها دور في مدى حاجة الأستاذ للمعارف النظرية،وعموما فإن أظهر الأساتذة المكونون داخل الوطن الأساتذة المكونون خارج الوطن حاجتهم بـ 67.47% و 66.66% على التوالي بينا كانت النسبة 45.92% فقط بالنسبة المكونين داخل وخارج الوطن معا.يمكن أن نفسر هذه النسب بأن الازدواجية و التنويع في التكوين تتيح فرصة للأستاذ فرصا أكبر لتوسيع معارفه وتنميتها في مختلف المجالات.ويمكن استغلال هذه النتيجة في إثراء مصادر التكوين لتحسين المردود.

2. الفرضية الجزئية الثانية: تدور حول حاجة الأساتذة إلى المهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال

الفرضية الإجرائية الأولى:لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم حسب جنسهم.

الفرضية لم تتحقق فقد أظهر الذكور حاجة أعلى من الإناث إلا أن النسب لم تكن بعيدة عن بعضها، قدرت بـ 68.40% للإناث مقابل 61.01% للذكور، و يمكن تفسير النتيجة بالجدية و الموضوعية في ممارسة المهام من طرف الإناث وقد أشارت الدراسات إلى هذه النقطة ، فالجدية تتيح الفرصة للاكتشاف والاطلاع وحب الاستفادة من تجارب الآخرين وكذلك الموضوعية في التقويم، وقد أشار صايل رمضان إلى ذلك في دراسته.

الفرضية الإجرائية الثانية: لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم حسب الكلية التي ينتمون إليها.

لم تتحقق الفرضية فقد ظهرت فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية لممارسة التقويم الفعال، فقد عبر 80% من أساتذة الاقتصاد و70% من أساتذة الحقوق و69.98% من أساتذة الآداب والعلوم الاجتماعية، ثم

66,66% من أساتذة الطب وهي كلها تدل على الحاجة الفعلية كما أكدته العديد من الدراسات التي تدعو إلى تدريب أساتذة الجامعة على المهارات التقويمية كدراسة محمد بوسنة .إلا أن الفروق يمكن أن نفسرها بعدم الموضوعية والثقة التي تعامل بها أساتذة كليتي العلوم والهندسة إذ أظهرا نسب 58.16% و42.88% على التوالي، حيث لم يسترجع 31 استبيان وألغي 13 لعدم وضوح الاستجابات.

الفرضية الإجرائية الثالثة:لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم حسب خبرتهم في التدريس.

لم تتحقق الفرضية فقد رجحت الفروق فقد عبر الأساتذة قليلي الخبرة بنسبة61.85% عن حاجتهم بينما لم تتعدى50.22% و 47.54% لمتوسطي وعاليي الخبرة على التوالي ويمكن تفسير ذلك بأن عامل الخبرة في التدريس من شأنه أن يكسب الأستاذ بعض المهارات من خلال الممارسة والاحتكاك وتنوع التجارب، كما أكد على ذلك محمود بوسنة في دراسته.

الفرضية الإجرائية الرابعة:لا توجد فروق بين الأساتذة في حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم حسب طبيعة تكوينهم.

لم تتحقق الفرضية،و أدلى 71.91% من الأساتذة المكونين داخل الوطن و68.88% من المكونين في الخارج إلى حاجتهم للمهارات التطبيقية للتقويم،أما المكونين في الداخل والخارج معا فقد عبر 50.22% منهم فقط عن نفس الحاجة ولعل النتائج المحصل عليها فيما يتعلق بالحاجة للمعارف النظرية تدعم النتيجة الحالية ويرجع سبب ترجيح الفروق لصالح وحيدي التكوين إلى أن التنوع في التكوين من شأنه تنمية الخبرة الذاتية وتطوير المهارات وتنويع المكتسبات.

10 ـ الخلاصة العامة لنتائج الدراسة:

عموما يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين الأساتذة في الحاجات في الخلاصة التالية:

- الذكور أكثر حاجة إلى التدريب في الجانب التطبيقي للتقويم من الإناث .
- أساتذة الطب و الآداب و الاقتصاد و الحقوق أكثر حاجة إلى التدريب من أساتذة العلوم و الهندسة.
- الأساتذة قليلي الخبرة أكثر حاجة للتدريب من متوسطي وعاليي الخبرة .
- الأساتذة الذين تلقوا نمطا واحدا من التكوين (داخل الوطن ، خارج الوطن) أكثر حاجة من الأساتذة مزدوجي التكوين .

أما طبيعة الاحتياجات و ترتيبها حسب أهميتها فقد كان كالتالي :

المحور 1 : الحاجات النظرية(المفاهيم النظرية للتقويم) :

البند	الحاجة	التكرار	النسبة ٪
1	-استعمال نتائج التقويم في صناعة القرارات التربوية	73	٪ 83.90
2	-استعمال نتائج التقويم على مستوى الإدارة ، المدارس ، المنهج ، الطالب	70	٪ 80.45
3	-علاقة التقويم بالقرارات التربوية	70	٪ 80.45
4	-أنواع التقويم و أشكاله	69	٪ 79.45

5	-مجالات الأهداف التعليمية (معرفية ، وجدانية ، نفس حركية) و تقويتها	67	٪ 77.01
6	-استعمال كل نوع من أنواع التقويم	66	٪ 75.86
7	-أنواع القرارات التربوية	66	٪ 75.86
8	-الطرق و الإستراتيجيات الحديثة في التقويم	56	٪ 64.43
9	-العلاقات بين أنواع التقويم المختلفة	52	٪ 59.77
10	-خصائص كل نوع من أنواع التقويم	51	٪ 58.62
11	-وظائف التقويم	47	٪ 54.02
12	-علاقة التقويم بعناصر العملية التعليمية	43	٪ 49.42
13	-المواقف التعليمية بعناصر العملية التعليمية	40	٪ 45.97
14	-أهمية العملية التقويمية في العملية التعليمية	37	٪ 42.52
15	-مفهوم و معنى العملية التقويمية	33	٪ 37.93

المحور 2 : الحاجات التطبيقية (كفاءات الممارسة العملية للتقويم) :

أما الاستجابات نحو محتويات القائمة فكانت كما يلي:

. الاستجابة العامة على قائمة الاحتياجات كانت : 63.29 ٪ ⟸ نعم للتدريب على المعارف النظرية و المهارات التطبيقية للتقويم .

64.36 ٪ من الأساتذة ⟸ نعم للتدريب على المعارف النظرية للتقويم .

62.22 ٪ من الأساتذة ⟸ نعم للتدريب على المهارات التطبيقية للتقويم .

قائمة المراجع:

1ـ يوسف مصطفى القاضي،الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي،المملكة العربية السعودية،.2002

2ـ لحسن بو عبد الله ومحمد مقداد، تقويم العملية التكوينية بالجامعة،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،.1999

3ـ أحمد حسن اللقاني و فارعة محمد حسن،مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،عالم الكتب،ط.1،2001

4ـ محمود بوسنة، التقويم و البيداغوجيا في علم النفس التربوي،منشورات مخبر التنمية والتكوين والعمل ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر، العدد2 ،.2004

5ـ زين الدين مصمودي،بعض مشكلات المكونين في التعليم العالي،مجلة إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي،مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية،جامعة سطيف،العدد1 ، .2004

6- داوود بو رقيبة، الامتحانات في منظومتنا التربوية واقعها وما يجب أن تكون عليه، مجلة إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف،العدد1 ، .2004
7- وليام مهرنز و إيرفين ج ليمنن، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي،ط.1،2003
8- يوسف محمود،معايير تقييم أعضاء هيئة التدريس،مقالات مجلة عجمان للعلوم والتكنولوجيا،الإمارات العربية المتحدة،المجلد7،العدد2، .2002
9- رشدي أحمد طعمية وسليمان البندري،التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير،دار الفكر العربي،القاهرة،ط1 ، 2004 .
10- صلاح الدين معوض،الموجه التربوي وتحديد الحاجات المدرسية والتعليمية و التدريسية،دائرة إعداد وتوجيه المعلمين،وزارة التربية ، مسقط، .1992
11- Nabil BOUZIDE, formation universitaire et préparation des étudiants au monde de travail ,thèse présentée pour l'obtention de diplôme de doctorat en psychologie de travail ,université de Constantine, 2002-2003.
12. محمد مقداد ،الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة باتنة ، العدد5 ، .1996
13. علي مهدي كاظم، اختبارات التحصيل الجامعية و متغيرات العصر، المجلة العربية للتربية، المجلد 20، العدد 2، ديسمبر.2000
14. محمود كامل الناقة وآخرون، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ،دار الفكر،القاهرة،ط1، .2001
15. خالد الزايدي، برامج تدريبية مكثفة لأساتذة الجامعة الإسلامية،.2010
14- صايل رمضان، تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة اليرموك،الأردن،المجلد7 ، العدد 3، .1992
15- قشار محمد وعبد الرحمان حاج إبراهيم وسعيد بهون علي، الفعالية التدريسية بمؤسسات التعليم العالي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي غرداية،العدد8،جامعي 2010.
16-Marie France CARNUS & André TERRISSE, La compétence à évaluer :Une compétence évaluatrice de la professionnalité D'EPS, étude de cas et perspective pour la formation, revue « savoir »,université Paul SBATIER, Toulouse 3,France,2006/3N°12.
17-Michel BENNEY et Hugues PENTECONTEAU, La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'université, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008.
18- BRAU-ANTONY Stéphane, Evaluer la formation initiale des enseignants , MCF Sciences de l'Education, IUFM de Champagne Ardenne, AEP, Reims, France,2009 .

الالتزام بالسلوك الأخلاقي وقاية من الأمراض النفسية

د. سامية عرعار- أ. سامرة خنفار
جامعة الاغواط

الملخص:
الأخلاق صفة وواجب يتعلق بالإنسان بما ينبغي أن يكون وبما لا ينبغي أن يكون تظهر في سلوكه، لا ترتبط بالفرد بحد ذاته بل تتعداه إلى المجتمع، تكون نتائجها إما ضارة أو نافعة. وهي في أرق أشكالها إرادة الفرد التي تعمل تحت ضابط من الدين، تهدف لتنظيم حياته وسلوكه. وإذا ما قام الفرد بسلوك يتضمن نوعا من عدم الالتزام بتعاليم الدين التي لا تتعلق بشعائر تعبدية فحسب، بل تنطوي كذلك على فضائل أخلاقية. فان هذا يُحدث الاضطراب النفسي لدى الفرد غير الملتزم بالسلوك الاخلاقي.
فالعلاقة بين الخلق والنفس علاقة وثيقة فلا يمكن بحال من الاحوال الحديث عن الخلق دون الحديث عن النفس وتأثيرها ومساهمتها في تشكيله، كما أن الاخلاق تُهذب النفس وتسقلها. ويعتبر علم النفس الأخلاقي أحد اهم الميادين التي أوضحت هذه الصلة بين الأخلاق وعلم النفس، كما أن الظاهرة الأخلاقية تعتبر مادة لعلم النفس، إذ يهتم موضوعها بملاحظة الأفراد في سلوكهم وتصرفاتهم.
ويسعى هذا المقال الى تبيين ومناقشة العلاقة بين الاخلاق وعلم النفس على اعتبار ان الالتزام بالسلوك الاخلاقي عامل وقائي من الاصابة بالأمراض النفسية. هذه الاخيرة (الوقاية الاخلاقية) تتضمن إجراءات ووسائل تربوية من شأنها المحافظة على صحة النفس (كالتربية الأخلاقية، تربية الضمير، ضبط النفس، تزكية النفس)، ونجاحها متوقف على نضج القائمين عليها (الأسرة، المدرسة، المؤسسات الدينية).

summary:
Morals are virtues and duties that are related to the human being as it should be and what should not be ; it is shown in his behaviour , it is not concerned only with the individual but also the society as well. It has either a harmful or beneficial effect.
And it is in its highest context the individual's will that works under religious restvictions, it aims to organize both his life and behaviour. If the individuals behaves in a way of inconstancy to religious instructions that does not only contain religions, but also covers the ethical aspect. this will lead to the psychological disorder on the individual who does not commit to the ethical behaviour.
The relationship between the morals and the self is too tight, we can not talk about morals without talking about the self and its effects and contribution in shaping those morals. As well as, morals demean the self. Moral Psychology is one of the most important desciplines that has shown this relation between psychology and morals. The ethical phenomenen is a branch of psycology that is concerned with observing individuals behaviour.
This essays seeks to discuss and identify the relation between morals and psycology on the grounds that commithing to the ethical behaviour is a protective factor against the psychological illnesses, this last (ethical protection) includes educational ways and procedures of protecting self hygiene (such as breeding concsience, self-control , chaste the self), its success depends on the maturity of those who made it (family, school, religious institutions).

مقدمة:

لقد شهد العصر الحالي والذي سُمى عصر العولمة تطورا كبيرا في شتى مجالات الحياة، ورغم هذا التطور وتوفر الإمكانيات الحضارية والمادية التي توفر أساسيات الراحة والحياة الرغدة، إلا أننا وبالمقابل نلاحظ تفشي كثير من الأمراض النفسية بشكل وبائي.

وإذا كان الفرد يحتاج إلى الصحة النفسية بقدر حاجته إلى الطعام والمسكن والجنس بل أن حاجته إلى الاطمئنان النفسي أهم من حاجته لتلك الأوليات، لأنه إذا فقد عنصر الاطمئنان سوف يفقد معه حتما لذة الطعام ودفء المسكن ومتعة الجنس وسعادة الحياة.

ولتحقيق الصحة النفسية فان الوقاية تعتبر المرحلة الأولى لبلوغها، وإذا كانت المناعة الوقائية هي الخطوة الاولى للصحة النفسية فان هذه الأخيرة لا تتحقق إلا بوجود الأخلاق والمبادئ الأخلاقية والفضيلة والتي لا تكون قوية ولا ذات فعالية إلا إذا كانت ذات وازع ديني، لذلك فقد جاء ديننا الإسلامي إلى تقويم الأخلاق وضبط النفس والدعوة إلى تزكيتها وبذلك تمكين الذات الإنسانية من وسائل وقائية تساعدنا على توفير الدواعي الصحية، وهذا ما يبرز العلاقة بين علم النفس والأخلاق. ولاشك أن الالتزام بهذه الأخيرة وكبح جماح رغبات النفس ورعايتها هو الطريق نحو السعادة والرفاهية. حيث تعتبر الأخلاق زاداً تربويا بإمكانه إن وَجَدَ وعياً كافيا أن يمكن الأفراد من حصانةٍ تقيهم شر مختلف الأمراض حتى يكونوا في صحة نفسية عالية تجعل الحياة أمامهم طائعة منقادة.

وفي هذا الصدد يقول سادلر: " ولست اجهل كطبيب أن التصرف سر كثير من العلل وأن الخروج على مبادئ الفضيلة والأخلاق هو الأصل في طائفة كبيرة من الأمراض وأن الضمير المذنب الأثيم هو المؤدي إلى هدم الأعصاب وإفساد الصحة النفسية وكثرة الاعتلال "

ونظرا للتغيرات التي مست القيم الأخلاقية والالتزام بالسلوك الأخلاقي في كثير من المجتمعات العربية والإسلامية وما ترتب على ذلك من مشاكل وأمراض نفسية. ارتأينا تسليط الضوء على هذا الموضوع الذي يعتبر هام جدا إذ يتناول الالتزام بالأخلاق كسلوك وقائي له أهمية في تحقيق الصحة النفسية، والذي نهدف من خلاله إلى الكشف عن العلاقة بين الأخلاق وعلم النفس وكذا التعرف على أهمية التشريع الإسلامي وضرورة العودة لتعاليمه لتحقيق السعادة الدنيوية والأخروية.

1- الأخلاق والسلوك الأخلاقي الماهية والأسس

1-1 ماهية الأخلاق والسلوك الأخلاقي :

الأخلاق جمع خُلُق ويعرف الخُلُق في لسان العرب لابن منظور كالتالي: الخُلق الخليقة يعني الطبيعة وفي التنزيل: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾ (القلم:4)، والجمع أخلاق والخُلق السّجية، وفي الحديث ليس شيء في الميزان أثقل من حسن الخلق بضم اللام وسكونها، وهو الدين والطبع والسّجية وحقيقته أن لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها منزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصاف ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة والثواب والعقاب يتعلقان بالصورة الباطنة أكثر مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة، ولهذا تكررت الأحاديث في

مدح حسن الخلق في غير موضع كقوله صلى الله عليه وسلم: (من أكثر ما يدخل الناس الجنة تقوى الله وحسن الخلق) وقوله: (أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا).[1]

وفي هذا الصدد تكلم الإمام الغزالي في إحياء علوم الدين عن الخلق الحسن والخلق الذميم حيث يقول أن: حسن الخلق صفة سيد المرسلين وأفضل أعمال الصديقين، وهو على التحقيق شرط الدين وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين، والأخلاق السيئة هي السموم القاتلة، والمهلكات الدامغة والمخازي الفاضحة، والرذائل الواضحة والخبائث المبعدة عن جوار رب العالمين.[2]

لقد اختلفت الآراء وتشبعت في تناولها لموضوع الأخلاق والتي نورد منها ما يهمنا في هذا الصدد:

يرى مسكويه في كتابه تهذيب الأخلاق أن الخلق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية. وهذه الحال تنقسم إلى قسمين منها: ما يكون طبيعيا من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ويهيج من أقل سبب، وكالذي يغتم ويحزن من أيسر شيء يناله.

ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه الفكر، ثم يستمر عليه أولا فأول حتى يصير مَلَكَةً وخُلُقًا[3].

يرى ستبسر بأن الأخلاق هي العلم الذي يبحث في النشاط الإنساني من حيث ما يحققه هذا النشاط للآخرين من نتائج مفيدة أو ضارة.

فالأخلاق صفة لازمة للإنسان، فهي تضمن التوقير والإجلال، وتحد من أفعال الأفراد إذا كان من أثرها إيذاء الغير، وتفرض عليهم واجبات للتمييز بين الأخلاقي وغير الأخلاقي.

وتظهر الأخلاق في سلوك الفرد حسب ما يقضيه الواجب. فهي تتعلق دائما بما ينبغي أن يكون، وأحكامها تقديرية وأقرب إلى فكر عقلي يدور حول الخير والشر.

حيث يعتبر العمل خيراً كلما اقترب من إسعاد الناس، وشراً كلما أبعد الناس عن السعادة، فالإنسان الخير هو من عمل لخير الناس، وربط منفعته الشخصية بمنفعتهم، وتألم من أي أذى يصيبه هو أو يصيبهم، ويحب لهم من الخير ما يحب لنفسه.[4]

وهنا نشير إلى رأي الكندي الذي يرى أن: غاية الإنسان في هذه الحياة أن يكون كامل الفضيلة، والفضيلة في نظره هي الخلق الإنساني المحمود، وهذه الفضائل تنقسم إلى قسمين أحدهما أساسه في النفس والآخر فيما يحيط بالنفس أي المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان، أما القسم الذي في النفس فيشمل فضائل ثلاث وهي الحكمة والنجدة (أي الشجاعة) والعفة. أما القسم الذي يتعلق بما يحيط بالنفس أي المجتمع فهو الآثار الناتجة عن هذه الفضائل عندما تكون في حال الاعتدال أي فضيلة العدل أو العدالة.[5]

وهناك من يرى أن كلمة أخلاق مشتقة من خَلَقَ بمعنى أوجد وأبدع على العلاقة بين العمل والمعرفة، إنها العمل والسلوك الذي يصدر عن الفرد وفق قاعدة أو مقياس وعن عمد أو اختيار وإرادة ويسعى نحو غايات فوق فردية.

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، (القاهرة، دار الحديث للنشر، 2003)، مجلد 3، ص197.

[2] الغزالي، **إحياء علوم الدين**، (مصر، مكتبة مصر للطباعة،1998)، الجزء الثاني، ص 60.

[3] مسكويه، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**،(بيروت: دار صادر،2006)، ص30.

[4] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**،(الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 2008)، ص4،5.

[5] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين**،(القاهرة: دار المعرفة الجامعية ، بدون تاريخ) ،ص 175.

فالأخلاق تبين لنا كيف يتصرف الإنسان في الحالات والمواقف التي تفرض علينا دون أن نخالف في ذلك ضميرنا أو العرف السائد في المجتمع.[1]

ومن خلال هذه التعاريف والآراء نستنتج أن الأخلاق هي صفة تتعلق بالإنسان وخاصة الباطنية منها وتظهر في سلوكه، أما أن تكون حسنة أو قبيحة، خيراً أو شراً تستحق الثواب أو العقاب، وعليه تكون نتائجها إما ضارة أو نافعة لا تتعلق بالفرد بحد ذاته فقط بل تتعداه إلى المجتمع وهي مفروضة وواجب تتعلق بما ينبغي أن يكون وبما لا ينبغي أن يكون.

2-1 الشريعة الإسلامية والأخلاق :

الأخلاق بطبيعتها هي اقرب العلوم إلى الدين، فهناك علاقة وثيقة بين السلوك الأخلاقي والعقائد الدينية، إذ تشترك الأخلاق مع الدين في تعلقها بالإنسان وتنظيم حياته وسلوكه، كذلك فان الأوامر الإلهية ليست متعلقة بشعائر تعبدية فحسب، ولكنها تنطوي كذلك على فضائل أخلاقية كما أن المحظورات الدينية تحتوي في غالبية الأمر على دلالات أخلاقية.[2]

لقد كان المقياس الخلقي في الجاهلية العربية هو العادات والتقاليد التي سنها الآباء والأجداد، ومعالمها هي سيرة ذوي الأمر والنهي في القوم، فكان الناشئة يتأثرون ويعيرونها ميزانا يميزون به الرشد من الغي، والباطل من الظلال ويُلقن الكبار ذلك للأحداث والصغار كما قال قائلهم: وينشأ ناشئ الفتيان منا *** على ما كان عوده أبوه

ولما جاء الإسلام أصبح المقياس هو القرآن الكريم الفكرة وسيرة محمد صلى الله عليه وسلم وسلوكه من حيث هو مطبق للهدي القرآني تمام التطبيق، ولهذا قالت السيدة عائشة عندما سئلت عن أخلاق النبي صلى الله عليه وسلم:" كان خلقه القرآن " (أخرجه احمد ومسلم في صحيحه).[3]

وكما جاء في الحديث أدبني ربي فأحسن تأديبي، ثم أمرني بمكارم الأخلاق فقال: ﴿ خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ ﴾ (الاعراف: 199) (أخرجه ابن المعاني في أدب الإملاء والاستملاء، من حديث ابن مسعود والعسكري في الأمثال من حديث على بن ابي طالب)[4]

وهنا يظهر ضرورة الاستمساك بشريعتنا الإلهية، التي تتصف ضمن ما تتصف به بالأخلاقيات، والاتجاه بالإنسان إلى تحقيق خلافة الله تعالى في الأرض، بتنفيذ مكارم الشريعة يقول الأصفهاني ومكارم الشريعة هي الحكمة والقيام بالعدالة بين الناس والحلم والإحسان والفضل. والقصد منها أن تبلغ إلى جنة المأوى وجوار رب العزة تعالى والشريعة في هذا المجال لها دوران :

- دور الردع والإلزام كما يرى ابن حزم حيث تكف الناس عن القتل الذي فيه فناء البشرية وعن الزنا الذي فيها فساد النسل وخراب المواريث، وعن الظلم الذي فيه الضرر على الأنفس والأموال وخراب الأرض، وعن الرذائل من البغي والحسد والكذب والجبن والبخل والنميمة والغش والخيانة وسائر الرذائل

---

[1] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص 11.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص 23.

[3] الطبراني، تحقيق فاروق حمادة، **مكارم الأخلاق**،(دمشق: دار القلم، 2010)،ص 18.

[4] الطبراني، **مكارم الأخلاق**، ص 14.

- دور الحث على الاتصاف بمكارم الأخلاق كقوله الله تعالى " ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى**﴾(النحل:90) " وقوله تعالى : ﴿**قلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا**﴾ (الانعام:151)

والآيات كثيرة في هذا الغرض حيث تحقق الأخلاق الفاضلة بحيث تجعلنا نؤيد الرأي القائل بأن الشريعة إنما هي تخلق بمكارم الأخلاق.[1]

وبحكم جبلة الإنسان وميله إلى المحسوس وتعلقه به قبل المفهوم والمعقول، كانت أخلاق الإسلام عملية قبل أن تكون نظرية، ليستوي في التخلق بها والتشبث بمضمونها كل الناس، العالم والجاهل والصغير والكبير والرجل والمرأة، ولينشأ المجتمع المهذب المتجانس المتكامل جاء التأكيد على العمل في القرآن والسنة بعيدا عن أوهام الألقاب الفارغة، والدعاوى الجوفاء، والمظاهر الخادعة، انه العمل الصالح ثمرة الأخلاق المكنونة الفاضلة وعنوان التعاليم العالية.[2]

وإذا كانت العقيدة للمسلم بمثابة الجذور للشجرة، فان الثمار هي الأخلاق، وسياجها الشريعة التي تحيط هذه الأخلاق الفاضلة، فتمنع عنها الريح العاصف وتهيئ لها النمو والوفرة، ومن ثم فإننا لا نتصور أن تزكو الأخلاق بالمفهوم الإسلامي وسط أحراش من القوانين الوضعية التي قد تعرقل جهود المسلم نحو سلوك الحد الأدنى للرقي الأخلاقي، ونعني بذلك الالتزام بالحلال والانتهاء عن الحرام، بينما تحيط به قوانين تبيح شرب الخمر وصناعته ولا تحرم الزنا وتقنن التعامل بالربا وغير ذلك من الكبائر في شريعة الإسلام.[3]

لا ينبغي للمسلم أن يقف عند العبادات ويتجاوزها، فمع أنها من الأهمية بالدرجة العظمى إلا أنها ليست كل شيء، بل أصبح العابد الذي يقتصر على العبادة ويظن أن الله لم يكلفه غيرها أقرب إلى الإضرار بالدين بما يكون من سوء فعله في فتنة الناس عنه، فالتاجر الذي لا يكاد يفرغ من غش الناس حتى يتجه إلى المسجد لأداء الفريضة، والمدرس الذي يقصر في حق تلاميذه رغبة من أفادتهم حتى يلزمهم بتلقي الدروس الخصوصية...الخ، هؤلاء يبعدون عن الإسلام كل البعد، ويصدون الناس عن الدين ويوحون إليهم بان الدين لا يجدي في تربية النفوس ولا يقيم المتدينين على منهاج من الأخلاق. وليس الذنب ذنب الدين ولكن ذنب الذين لا يفهمون الدين على حقيقته، ويجعلونه هيكلاً بلا روح.[4]

فكمال المسلم لا يتم بالعبادات وحدها، بل يجب أن يكون مشتملا على الأخلاق القرآنية العظيمة متبعا لها، عاملا بها، حريصا عليها، وهذا هو الذي يميزه عن غيره في كل شيء وهذا يجرنا للحديث عن الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

3-1 الإلزام والالتزام الأخلاقي:

الإلزام في القانون الأخلاقي ينبع من ذاته أو بعبارة أخرى فان الأساس في الالتزام صادر عن الإنسان بنفسه وبمحض إرادته.

---

[1] مصطفى حلمي، **الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام**، (لبنان: دار الكتب العلمية،2004) ،ص7.

[2] الطبراني، **مكارم الأخلاق**، ص 9.

[3] مصطفى حلمي، **الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام**، ص 8.

[4] حسن الهضيبي، **إن هذا القران يهدي للتي هي أقوم**، (الجزائر: دار الوفاء،1988)، ص

يقول كاريل "يجب على الإنسان أن يفرض على نفسه قاعدة داخلية حتى يستطيع أن يحتفظ بتوازنه العقلي والعضوي، إن أي دولة قادرة على فرض القانون على الشعب بالقوة، ولكن لا تستطيع أن تفرض عليه الأخلاق"

ولكن الإلزام الأخلاقي يختلف عن الحتمية في القانون الوضعي، فهذا الإلزام ينطوي على المسئولية الأخلاقية لان الأفعال تصدر عنه ككائنات أخلاقية تملك الحرية وهي وثيقة الصلة بالأخلاق وينبغي أن يدرك كل فرد ضرورة فعل الخير وتجنب فعل الشر وان يرغم نفسه على إتباع هذا المنهاج ببذل جهد إرادي، فإذا انعدم الإلزام انعدمت المسؤولية وضاع الأمل في إقامة العدل وعمت الفوضى وساد الاضطراب، ولا بد من توافر حرية الإرادة لتأكيد المسؤولية حتى يصبح للثواب والعقاب معنى.[1]

وتظهر الأخلاق في السلوك فهي في ارقى أشكالها إرادة الفرد التي تعمل تحت ضابط من الدين والأدب والعقل وبالأخلاق يختار المرء سبله في الحياة بتروٍ وتَبَصُر ويُثابر عليها جاعلا الواجب فوق الشهرة، وإرضاء الضمير فوق المدح والثناء.[2]

والأخلاق الدينية لا ترى هناك حاجة إلى البحث العلمي في أساس الخير والشر والفضيلة والرذيلة، إذ أن الدين قد وضع فعلا المبادئ الخلقية التي يجب على المؤمن الالتزام بها حتى يكون فاضلا.[3]

ولكن القرآن يمتاز عن الشرائع باستكمال طرق الإلزام، ومعنى الإلزام إلزام المكلف بتصديق ما قرره من الحق، وتنفيذ ما شرعه من أحكام والأخذ بما أوصى به من مكارم الأخلاق والعزوف عن ما نهى عنه من مساوئها[4]

فدعا الإسلام إلى الفضائل ونهى عن الرذائل جاعلا سعادة الدنيا والآخرة جزاء من التزم بالفضائل، والشقاء والعذاب في الدارين عقاب من لم يلتزم بها.

يقول الله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ (النحل: 90) ويقول سبحانه : ﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ (النحل:97)[5]

4-1 الأسس الدينية للأخلاق:

الدين هو أساس بقاء ودوام القيم الأخلاقية التي تعتبر إطارا مرجعيا لسلوك الفرد وأسلوب حياته، وبيان ما ينبغي أن يكون عليه التفاعل الاجتماعي السليم والأخلاق هي الدعامة الأولى لحفظ كيان المجتمع ولقد جاءت رسالات الأنبياء والرسل كلها تحث على الأخلاق الفاضلة، ومن أصول التربية الإسلامية تربية الأخلاق المستمدة من الدين التي تنظم السلوك وتنمي في الشخصية ضميراً حياً يحاسب الفرد إن هو أخطا أو انحرف عن الطريق المستقيم .

والأخلاق الفاضلة كما يدعو إليها الدين تقوم على أسس ودعائم أهمها:

---

[1] مصطفى حلمي، **الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام**، ص 21.

[2] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص 24.

[3] محمد حمدي زقزوق، **مقدمة في علم الأخلاق** ،(القاهرة: دار الفكر العربي،1993)،ص13.

[4] مصطفى حلمي، **الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام**، ص 120.

[5] محمد حمدي زقزوق، **مقدمة في علم الأخلاق**، ص52.

أ- الاستقامة: أي الاستقامة على طريق الهدى قال تعالى : ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ** ﴾ (الاحقاف: 13)

ب- إصلاح النفس: هذا يؤدي إلى إصلاحها : ﴿....**فَمَنِ اتَّقَى وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾ (الاعراف: 35)

ج-تزكية النفس: أي الطهر من الدنس، والسمو عن النقائص، وترفع النفس وارتفاع قدرها قال تعالى: ﴿ **قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى** ﴾ (الأعلى: 14).

د- معارضة هوى النفس: وخاصة النفس الأمارة بالسوء قال تعالى: ﴿...**إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ** ...﴾ (53)، وقال تعالى: ﴿ **وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى** ﴾ (النازعات:40)

ه- ضبط النفس: ويتضمن ذلك الحلم والتحكم في انفعال الغضب وكظم الغيظ قال تعالى : ﴿ **وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ** ﴾ (ال عمران: 134)، وقال رسول اللهم صلى الله عليه وسلم :" ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب "

و- الصدق: وهو يؤدي إلى الثقة والتعاون الاجتماعي، ومن أنواع الصدق صدق الوعد قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ** ﴾ (التوبة: 119)

ز- الأمانة: وهي فضيلة اجتماعية ﴿ **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا** ... ﴾ (النساء: 58)

ح-التواضع: وهو فضيلة هامة، ومن تواضع لله رفعه: ﴿ **وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ** ﴾ (لقمان: 18)

ط-الكلام الحسن: وهو مصدر النجاح الاجتماعي وتعبير عن الذكاء الاجتماعي ومصدر لمحبة الناس وكثرة الأصدقاء قال تعالى ﴿ **ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ** .... ﴾ (النحل:125)

ي- احترام الغير: هذا يؤدي إلى وحدة الجماعة وتماسكها ونشر المودة فيها قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ** ....﴾ (الحجرات:11)

ك- الإصلاح بين الناس: وصفة أخلاقية فاضلة تصدر عن إنسان نبيل يحب الخير قال تعالى﴿ **وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا** ...﴾ (الحجرات:9) [1]

ل- حسن الظن : وهو أفضل من سوء الظن قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ** ...﴾ (الحجرات:12)

م- التعاون: أي التعاون على الخير للنهوض بالحياة الاجتماعية مما يؤدي إلى سعادة الفرد ورفاهية الجماعة قال الله تعالى : ﴿ **وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ** ...﴾ (المائدة: 2)

ن- الاعتدال: ويتضمن القناعة والحد من القناعة والحد من الإسراف في الشهوات من الطعام والجنس وغير ذلك من متع مادية قال تعالى: ﴿....**وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** ﴾ (الاعراف:31)

[1] حامد زهران، **التوجيه والارشاد النفسي**،(القاهرة : دار الكتب، 1980)، ص ص 355،356.

س- الإيثار : وهو صفة كريمة تتحلى بها النفوس الكبيرة الخالية من الأثرة الساعية لخير الإنسانية وخدمة المجتمع قال تعالى﴿ **وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** ﴾ (الحشر:9)

ف- العفو: ويتضمن التسامح والرحمة والعفو حين يصدر عن نفس كبيرة وعقل راجح يطيب النفوس ويؤدي إلى الصداقة قال تعالى﴿...**وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ** ﴾ (التغابن:14)

ض- العفة: فالدين الاسلامي يحث على العفة ويشجع على الزواج وينهى عن الزنا قال الله تعالى : ﴿**وَلْيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ ....**﴾ (النور:33)

ق-الإحسان: أي السلوك الحسن ومن صفات المحسن حسن عبادة الله، وإتباع هدى رسوله، والجهاد في سبيله والتصديق والصبر ورعاية ذوي القربى واليتامى والمساكن والجيران والأصدقاء قال الله تعالى: ﴿ **إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا ...**﴾ (الاسراء:7)

ر- السلام: هو تحية الإسلام والسلام والتحية والأستاذان من أفضل الآداب الاجتماعية والأخلاق العالية ﴿**وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا**..﴾ (النساء86)

﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ (النور: 27)

ش- الضمير: والضمير الحي هو الوازع النفسي القوي الذي يرشد الإنسان للسلوك السوي ويبصره بعواقب السلوك قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اعبد الله كأنك تراه فان لم تكن تراه فهو يراك.[1]

2- **المعطيات الأساسية للنفس وأمراضها من وجهة نظر الإسلام:**

2-1 النفس وأقسامها: ويمكن أن نقسم الجهاز النفسي وبناء شخصية الفرد كما حددها الدين الإسلامي إلى:

أ- النفس الأمارة بالسوء: وهي التعبير الصادق عن الجانب المادي الذي لم يجد من العناية، والرعاية ما يردع جموحه، ويكبح غلواءه وهو الذي يُكَونُ الإنسان الذي يصدق في حقه قول الملائكة ويفسد فيها ويسفك الدماء وهي تجسيم للنشاط الغريزي الذي لم يستخدم وفق مقتضيات الجانب الروحي.[2]

والنفس الأمارة بالسوء تظهر في اضطرابات السلوك الشاذ الغريب، والنمطية، والانسحاب، والجناح ويشمل السرقة والتزييف والتخريب والكذب المرضى، والانحرافات الجنسية والإدمان وغير ذلك من ألوان السلوك الإجرامي السيكوباتي كما يظهر هذا النوع من النفس في سمات الشخصية مثل: العصابية، والانطواء، وضعف الأنا الأعلى والسلبية وعدم الاستقرار.[3]

ب- النفس اللوامة : أن النفس اللوامة هي الممثل الحق للجانب الروحي في الإنسان كما كانت الأمارة ممثلة للجانب المادي، كل إنسان خلقت فيه نفسان أو نفس واحدة لها جانبان: جانب الخير وجانب الشر وهما الجانبان اللذان تبنتهما الآية الكريمة في قصة ادم:﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8)**﴾ (الشمس: 7، 8) [4]

---

[1] حامد زهران، **التوجيه والارشاد النفسي**، ص ص 357،358.

[2] محمد التومي، **نحو سيكولوجية اسلامية العقد النفسية و موقف الاسلام منها**،(الجزائر: شركة الشهاب، بدون تاريخ)، ص25.

[3] مفتاح محمد عبد الفتاح، **القران وعلم النفس**،(بنغازي: دار الكتب الوطنية، 1997)، ص21.

[4] محمد التومي، **العقد النفسية و موقف الإسلام منها**،ص 30.

والنفس اللوامة تشعر الفرد بمشاعر الذنب الشاذة شعورا شديدا بلوم الذات وتأنيب الضمير على أفعال أو رغبات تتناقض مع المعايير الدينية والاجتماعية والقيم الأخلاقية ويمكن مشاهدة هذا النوع من النفس في عصاب الوسواس والقهر والقلق.

ج- النفس المطمئنة: وهي التي توفق بين النفس الأمارة بالسوء وبين النفس اللوامة، فالصراع يعد من اخطر الأسباب النفسية للاضطرابات، واخطر أنواع هذه الصراعات لدى الإنسان هي صراعات قوى الخير والشر، أي ان الصراع يكون بين الجانب الملائكي (العقل) والجانب الغريزي في الإنسان، فالصراع الذي ينشا بين النفس الأمارة بالسوء والنفس اللوامة تتأثر به النفس المطمئنة ويحيلها إلى نفس مضطربة غير مستقرة في أنماط سلوكها، والنفس البصيرة تتضح في فهم الإنسان نفسه وطبيعته الإنسانية السلوكية ومواجهتها وفهم ما في ذاته من خير وشر، فالنفس البصيرة هي التي تتحكم في نمو السلوك السوي للإنسان في ضوء بعدين رئيسيين البعد الراسي الذي يحدد العلاقة بربه، والبعد الأفقي الذي يحدد العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان ﴿ **وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى** ﴾ (طه : 82) [1] وهذا يجرنا للحديث عن أعراض وأسباب المرض النفسي.

2-2 أعراض المرض النفسي :

تعتبر أعراض الاضطراب النفسي في رأي الدين استجابة غير سوية لضمير الفرد بسبب ما تعرض له من إهمال، أو نتيجة لقيامه بسلوك يتضمن نوعا من التحدي لتعاليم الدين، ومن الأعراض الرئيسية للاضطراب النفسي من وجهة نظر الدين ما يلي :

أ- الانحراف: يشمل الانحرافات السلوكية وعلى رأسها الانحرافات الجنسية، ويشمل أيضا الانحرافات الاجتماعية المختلفة مثل الكذب والسرقة والعدوان والتمرد والإدمان، وغير ذلك من أشكال السلوك المنحرف

ب- الشعور بالإثم: ويكون الشعور بالإثم والخطيئة والذنب نتيجة لما ارتكبه الفرد من أعمال وسوس إليه بها الشيطان وكان يود ألَا يرتكبها، ويعتبر عنصرا أساسيا في تكوين العصاب، وهذا مما يثقل كاهل الإنسان ويجعله يوقع العقاب ونحن نعرف أن محور العصاب هو الخطيئة والشعور بالإثم مما يهدد الذات ويسبب حالة عدم الاتزان النفسي وسوء التوافق الاجتماعي قال الله تعالى﴿ **لِكُلِّ امْرِئٍ مِنْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الْإِثْمِ وَالَّذِي تَوَلَّى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ** ﴾ (النور:11)

ج- الخوف: ونقصد الخوف المرضي الدائم المتكرر الذي يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه، والذي يمتلك سلوك الإنسان المخطئ ويحكمه ويصاحبه سلوك عصابي قهري.

د- القلق: وهو آفة عصرنا الذي أصبح يطلق عليه عصر القلق وهو خوف غامض غير محدد مصحوب بالتوتر والضيق والتهيب وتوقع الخطر، وعدم الاستقرار العام، مما يعوق الفرد عن الإنتاج ويجعل سلوكه مضطربا.

ه- الاكتئاب: وهو حالة يشعر فيها الفرد بالكآبة والكدر والغم والحزن الشديد وانكسار النفس والتشاؤم دون سبب مناسب أو لسبب تافه، فيفقده لذة الحياة، ويرى أنها خالية من الأمن والسلام، لا معنى ولا هدف له فيها، فتثبط عزيمته ويفقد اهتمامه بعمله وشئونه، وقد يكره الحياة.[2] وقد يضع حداً لها (الانتحار).

2-3 أسباب المرض النفسي:

---

[1] مفتاح محمد عبد الفتاح، **القران وعلم النفس**، ص22.

[2] حامد زهران، **التوجيه والارشاد النفسي**، ص 351

أ- الفراغ الدين وفقدان عنصر الإيمان: فالأمراض النفسية والعصبية التي ظهرت في الأيام الأخيرة بشكل وبائي، إنما أساسها القلق والاضطراب وخلو النفس من عنصري الإيمان والرضا.[1]

ب- الذنوب: الذنب وهو مخالفة القوانين الإلهية وإتباع هوى النفس الأمارة بالسوء، وتعتبر الذنوب والخطايا واقتراف الآثام وارتكاب المعاصي للقلب كالسموم إن لم تهلكه أضعفته، وهي لا تصدر إلا عن طريق قلب ضعيف الإيمان فعلا.

ج- الضلال: إن الضلال عن سبيل الله والكفر والإلحاد والبعد عن الدين، ومعصية الله ورسوله وعدم ممارسة العبادات وتشويش المفاهيم الدينية، يؤدي إلى اضطراب السلوك.

د- الصراع: اخطر الصراعات لدى الإنسان هو الصراع بين قوى الخير وقوى الشر فيه وبين الحلال والحرام وبين الجانب الملائكي والجانب الحيواني في الإنسان أي أن الصراع قد ينشا بين النفس اللوامة والنفس الأمارة بالسوء، فيتأثر بذلك اطمئنان النفس المطمئنة ويحيلها إلى نفس مضطربة.

ه- ضعف الضمير: يقول البعض أن الأمراض النفسية مظاهر سوء التوافق النفسي تكمن في أمراض الضمير، أو هي حيلة هروبية من تأنيب الضمير، ويضاف إلى ضعف الضمير الأخلاقي والانحراف السلوكي الذي يترتب على ذلك.

وهناك أسباب أخرى كثيرة منها الأنانية، إتباع الغرائز والشهوات، والإغراء والغيرة وحسد الناس والشك والارتياب.[2]

من هنا يظهر أن هناك علاقة بين الأخلاق والنفس وسوف نتناول الموضوع تفصيلا فيما يلي

3- علم النفس والأخلاق:

3-1 العلاقة بين علم النفس والأخلاق:

يبدو أن هناك صلة بين الأخلاق وعلم النفس فالظاهرة الأخلاقية يمكن أن تكون مادة لعلم النفس، إذ يهتم موضوعها بملاحظة الأفراد في سلوكهم وتصرفاتهم ونحن نعتقد أن الحقائق لا وجود لها إلا بوجود العقل الواعي، ويصدق ذلك على الأخلاق، فكل ما نصفه بأنه أخلاقي لا يمكن أن نصفه على هذه الصورة إلا بقياس على العقل وهنا يتبادر إلى ذهننا سؤال مؤداه هل تعتمد الأخلاق على القدرة العقلية وحدها نقول اللهم إلا إذا وافقنا صفة الحق، فالحق هو الذي يضمن لصاحبه التبجيل والتعظيم والاحترام وتحمل غيره على الثقة به. وهذا هو أساس كل فضيلة.

يظهر ذلك في معاملة المرء وسلوكه، ويتجلى في الاستقامة والإخلاص في العمل، ويبتدئ في كل قول وفعل. وذلك هو الباعث على ثقة المرء في نفسه وثقة الناس به.

ومع ذلك فلا يعول في هذه الحياة على الذكاء بقدر ما يُعول على الأخلاق ولا يَركن إلى العقل بقدر ما يركن إلى القلب، ولا يوثق بالعبقرية بقدر ما يوثق بضبط النفس والصبر والتهذيب، ويصحبها جميعا أصالة الرأي.[3]

وموضوع علم النفس الأخلاقي عند مسكويه له جانين الأول السعادة الأخلاقية وهي إتباع الفضائل وتجنب الرذائل لان الأمر فيه صلاح الفرد وصلاح المجتمع الذي يعيش فيه والثاني السعادة القصوى وهي غاية الإنسان العاقل عند

---

[1] محمد التومي، **العقد النفسية و موقف الإسلام منها**،ص 97.

[2] حامد زهران، **التوجيه والارشاد النفسي**، ص 349.

[3] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص21.

مسكويه فهي غاية نهائية وخيراً اسمى بحيث يجب أن يوجه إليها العقلاء كل مجهوداتهم ويتخذونها أساسا يقدرون به أعمالهم، فكل فعل يقرب منها فهو خير وكل فعل يبعد عنها فهو شر فهي الغرض الأخير والكمال الأقصى .[1]

ويلقى النمو الأخلاقي في علم النفس اهتماما متزايدا من العلماء والباحثين والأسباب الرئيسية لتأكيد الاهتمام بهذا البعد تنجم عن ضرورته في تنظيم المجتمع من جهة ولعلاقته بالصراع الذي يعيشه الفرد بين حاجاته الخاصة من جهة والمتطلبات الاجتماعية من جهة أخرى. والأخلاق عبارة عن مجموعة من المبادئ والمثاليات التي تساعد الفرد في التمييز بين الصح والخطأ والتصرف بناءًا على ذلك التمييز.[2]

2-3 النظريات النفسية المفسرة لإكساب الاخلاق:

والتفسيرات النظرية للنمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي نوجزها في ما يلي:

أ/ نظرية التحليل النفسي: ونوجزها الاتجاه التحليلي لفرويد وهي نظرية تفسير تطور الشخصية والأخلاق وافترض أن الشخصية الفرد الواحد مؤلفة من ثلاث أجزاء هي:

الهو: ويتضمن الغريزة الجنسية والعدوانية التي نولد ونحن مزودين بها مثل الجوع والعطش ويرى فروي دان الهو يعمل وفقا لمبدأ اللذة.

الأنا : يتطور الأنا عندما يبدأ بادراك أن ليس باستطاعتنا دائما أن نحصل على ما نريد لا بد من إشباع حاجاتنا بطرق واقعية وبهذا فان الأنا وفقا لمبدأ الواقع.

الأنا الأعلى: وهو الجزء الأخلاقي من الشخصية ويتألف من جزأين الأنا المثالي بأي الأشخاص نرغب أن نكون كما يجعلنا نشعر بالرضا عندما نسلك ما يتفق مع تحقيق أهدافنا أما الجزء الثاني هو الضمير الذي يراقب ويضبط الانتهاكات، فعندما يسيء التصرف يجعلنا نشعر بالذنب ويعمل الأنا الأعلى وفقا للمبدأ الأخلاقي.

ويعتقد فرويد أن الأطفال يكتسبون قيمهم الأخلاقية من خلال عملية التوحد مع الوالد من نفس الجنس في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتذوت الطفل المعايير والقيم الأخلاقية التي يتسم بها الوالد الذي يتوحد معه.[3]

ب/ النظرية السلوكية تنظر إلى السلوك الأخلاقي كأية خبرة تعليمية يتعلمها الطفل وأساس هذا التعلم الوالدان يشكلان سلوك الطفل بطرق مختلفة الأولى بالثواب والثانية بالعقاب والثالثة بالقدوة أي أن الوالدان هما المصدر الايجابي أو السلبي للسلوك الأخلاقي عند الطفل.[4]

تقسم بعض الكتب النظرية السلوكية الى نظريتين منفصلتين هما النظرية الارتباطية والنظرية الوظيفية ويمثل كل النظرية الارتباطية كل من بافلوف وواطسن وجثري، حيث يركزون على الارتباط بين الاهداف والبيئة والسلوك، ويستثار السلوك مع بدء المنبه الداخلي او الخارجي مثل الجوع وتعرف النظريات التي انطلق منها اصحاب هذا الاتجاه بنظريات المثير والاستجابة.

اما النظرية الوظيفية فتمثل النماذج التي قدمها ثرونديك، وهل، وسكينر ويجري التاكيد وفق هذه النظرية على الوظائف التي يؤديها السلوك، فنحن نستجيب وفقاً لنتائج سلوكنا او طبقاً لمعززات اعمالنا. [1]

---

[1] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين،** ص290 .

[2] محمد عودة الريماوي وآخرون ، **علم النفس العام،** (الأردن: دار المسيرة للنشر، 2008)، ص 468.

[3] محمد عودة الريماوي وآخرون ، **علم النفس العام،** ص 469.

[4] فاطمة الزهراء سالم، حسن شحاتة، **التربية الاخلاقية في المجتمع العربي المعاصر**،(القاهرة: دار العالم العربي، 2007)، ص 226.

ج/ نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن السلوك الأخلاقي نشاط خاص له مسار نمائي وإنما يعتقدون انه يكتسب كغيره من الاستجابات الأخرى من خلال التعزيز والعقاب يعتقد علماء نفس أن الخبرات التي يمر بها الطفل عندما يعاقب لأنه انتهك القوانين التي وضعها الوالدين في البداية سوف تؤدي به إلى الشعور بالقلق المؤلم، وتجنبا لهذا القلق فان الطفل يتصرف على نحو أخلاقي في المواقف الجذابة أو المغرية حتى عندما لا يكون هناك من يراه وأسهمت أعمال باندورا في تفسير السلوك الأخلاقي للأطفال حيث افترض أن الأطفال يتعلمون كيف يتصرفون بأخلاقية من خلال ملاحظة النماذج التي تعاقب بسبب سلوكنا اللا أخلاقي، فتعرض الطفل لخبرة العقاب بالإنابة يؤدي به إلى تجنب هذا السلوك وعندما يكتسب الأطفال استجابة أخلاقية مثل المشاركة أو المساعدة أو قول الصدق فان التعزيز الذي يقدم للطفل يعمل على تكرار هذا النمط من الاستجابات.[2]

د/ نظريات النمو المعرفي: فاهتمت بالسلوك الأخلاقي من ناحية مراحل التفكير الخلقي عند الطفل إلى أن يصل شابا ناضجا، فنجد بياحيه قد اهتم بمراحل النمو الخلقي من خلال ملاحظة الأطفال وهم يلعبون، ورأى عمليات تحديد النمو الخلقي لا يمكن أن تنعزل عن اكتساب الطفل قواعد خلقية أثناء اللعب، كما اهتم بمرحلة النضج عند المراهق وهي المرحلة التي يتحمل المراهق فيها مسئولية أفعاله وقراراته التي يتخذها، وهي مرحلة العمليات الصورية والخبرة.

والخبرة تعلم الفرد الثواب والعقاب، كما تعلمهم ما هو مقبول اجتماعيا وما هو مستهجن وذلك من خلال حالات التفاعل الاجتماعي المتكافئة مع الأقران أو الأشخاص الذين يمثلون قدوة للفرد والعدالة سوف تأتي من خلال هذا التفاعل.[3]

3-3 المرض النفسي والأخلاق:

يرى الإخوان أن للنفوس أمراضا كما يتعرض لها الأجسام وتخرجها عن حد الاعتلال وتميل بها عن الهدى حتى لا تنتفع بالحياة الدنيا ولا تنال السعادة في الآخرة. وأمراضها أربعة الجهالات المتراكمة، والأخلاق الرديئة، والآراء الفاسدة، والأعمال السيئة. وأما علاج هذه الأمراض فهو اجتناب المحارم ولزوم طلب المعارف والتخلق بالأخلاق الجميلة.[4]

ويرى الغزالي في كتاب إحياء علوم الدين أن الاعتدال في الأخلاق هو صحة النفس، والميل عن الاعتدال سقم ومرض فيها، كما أن الاعتدال في مزاج البدن هو صحة له، والميل عن الاعتدال مرض فيه: فنقول مثال النفس في علاجها بمحو الرذائل والعلل عنها وجلب الفضائل والأخلاق الجميلة إليها، فكذلك كل مولود يولد على الفطرة، وإنما يهود أو يُنَصَر أو يُمَجَس أي بالاعتياد والتعليم تكسب الرذائل وكما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملا انما يقوى بالتربية والغذاء، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم.[5]

---

[1] عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى، **نظريات التعلم وعلاقتها بالتعلم الفوري**، (الرياض، 2007)، ص5.

[2] محمد عودة الريماوي وآخرون ، **علم النفس العام**، ص 471،470.

[3] فاطمة الزهراء سالم، حسن شحاتة، **التربية الأخلاقية في المجتمع العربي المعاصر**، ص226

[4] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين**، ص346.

[5] الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ص 76.

والصراع الأخلاقي الذي هو صراع بين الإرادة والاندفاع فقد ينشا عنه الأمراض الجسمية أو الخلقية، مما يتطلب معه الاستعانة بالطب النفسي، فالطبيب النفسي والعصبي الذي يتولى علاج الأمراض العصبية لا بد له أن يواجه المشكلات الخلقية ويتولاها بالعلاج

والطبيب النفسي يقتصر دراسته على الفرد وسعادته، و علم الأخلاق يبحث عن مقياس موضوعي للخير والشر يمكن تطبيقه على الناس جميعا في كل زمان، وقد يجد الفرد بعض القواعد الأخلاقية ما يحقق له الصحة والسعادة.[1]

يقول غوستان لوبون: ونحن إذا بحثنا في الأسباب التي أدت بالتتابع انهيار الأمم وهي التي حفظ لها التاريخ خبرها كالفرس والرومان وغيرهم وجدنا أن العامل الأساسي في سقوطها هو تغير مزاجها النفسي تغيراً نشأ عن انحطاط أخلاقها وليست أرى أمة واحدة زالت بفعل إنحطاط ذكائها.[2]

وقديما قال ابن خلدون: "وإذا فسد الإنسان في قدرته ثم في أخلاقه ودينه فقد فسدت إنسانيته وصار مسخا على الحقيقة".

يتعرض مسكويه في دراساته النفسانية في مجال علم النفس الأخلاقي لموضوع الانفعالات. حيث يشرح المظاهر المصاحبة للانفعال ويحلل أسباب تلك الانفعالات. وهذه الانفعالات قد تكون انفعالات خيرة مثل المحبة. أو تكون انفعالات شريرة مثل الغضب والخوف والحزن. وموضوع الانفعالات عند مسكويه موجه بصفة عامة نحو ربط الجوانب الانفعالية (النفسية) بالتهذيب الأخلاقي ونتحدث عن هذه الانفعالات فيما يلي:

أ- انفعال المحبة: المحبة عند مسكويه هي التآخي بين الناس، ذلك أن الناس في حاجة إلى بعضهم البعض، وهي توحد بين الناس بفضلها يتحقق التضامن الاجتماعي لان كل فرد في المجتمع له حاجات متعددة ولكن قوته الفردية محدودة، وعن طريق المحبة يعيش الإنسان السلام ووئام مع غيره وبها يصبح المجتمع مثل الجسد الواحد.

ب- انفعال الغضب: الغضب حركة للنفس يحدث بها غليان القلب بشهوة الانتقام. وإذا كانت حركة النفس هذه العنيفة احتد غليان دم القلب بحيث تمتلئ الشرايين والدماغ دخانا مظلما مضطربا يسوء معه حال العقل ويضعف فعله. ومثل الغضبان في ذلك مثل كهف أضمرت به نار وعلا فيه اللهب والدخان بحيث يتعذر إطفاؤه، بل كل ما يقترب منه يصبح وكأنه مادة لهذا اللهب تزيده تأججا، بحيث تكون الموعظة للغضبان في هذه اللحظة كمن يصب على النار ما يزيد أوارها. والغضب في نظر مسكويه هو أعظم الشهوات التي تنغص على الإنسان حياته وتوجد الاضطراب فيها وتدفعه إلى الشرور والاكتئاب، ولذا وجب مقاومته بمقاومة الأسباب المؤدية إليه من عُجب وافتخار ومراء ولجاج وتيه.[3]

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا قال للنبي صلى الله عليه وسلم لا تغضب فردد مرارا لا تغضب وقد أثبتت الدراسات الطبية أن الانفعالات الشديدة والضغوط التي يتعرض لها الإنسان كالخوف والغضب لها أثار سيئة على صحة الإنسان وسلامته.[4]

---

[1] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص22.

[2] الطبراني، **مكارم الأخلاق**، ص 13.

[3] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين**، ص287،285.

[4] العيد بلالي، **الوقاية الصحية في السنة النبوية** ، (جامعة الجزائر1: كلية العلوم الإسلامية،2011)،ص 31،30.

ج- انفعال الخوف: الخوف أو الجبن هو سكون النفس عما يجب أن تتحرك فيه وبطلان شهوة الانتقام ويرى مسكويه أن للخوف كما للغضب نتائج سيئة تؤذي النفس وتؤدي إلى أقبح النتائج في حياة الإنسان، منها مهانة النفس وسوء العيش وطمع طبقات الأنذال وغيرهم من الأهل والأولاد والمعاملين وقلة الثبات في المواقف التي يجب فيها الثبات. والخوف أيضا هو سبب الكسل ومحبة الراحلة اللذين هما سبب في كل رذيلة.

د- انفعال الحزن: الحزن الم نفساني يعرض للإنسان لفقد محبوب أو فوت مطلوب وسببه الحرص على الفنيات المادية والشره إلى الشهوات البدنية. والحزن في نظر مسكويه سيء عارض وليس بحالة طبيعية متأصلة في النفس وهو دخيل على الإنسان والدليل على أن الحزن دخيل على الإنسان أننا نحزن على موت الأقارب والأعزاء فترة من الزمن ثم نعود بعد ذلك إلى سيرتنا الأولى من السرور واعتدال المزاج

ويلاحظ أن مسكويه يستفيد من أفكار الكندى التي اشرنا إليها سابقا حيث يذكر أن أهم أسباب الحزن هي:

اولا: فقدان الإنسان لمحبوباته وهذه المطلوبات والمحبوبات من العيب أن يحزن عليها الإنسان لان هذه أشياء لا تثبت على حال آو قرار فهي عارضة متقلبة لأنها أصلا من مظاهر هذا العالم المادي، فالحزن عليها لا فائدة فيه. بل أن فيه ظلم للنفس وجور عليها.

ثانيا: طمع الإنسان في اقتناء الفانيات بحيث إذا امتلك شيئا لا يكتفي ولا يقتنع وإنما يطلب المزيد. وهذا ما يؤدي به إلى المتاعب والآلام التي تجعل حياته نصباً ونكدا، ولذا وجب على الإنسان أن يكون اقتناؤه للفانيات على قدر الحاجة بحيث إذا جرى عليها النقصان أو الضياع لم يأسف عليها ولم يبال بها

ثالثا: الحسد وهو حالة نفسانية ينعدم فيها التفكير السليم فيطمع الإنسان فيما لا مطمع فيه، ذلك أن الحسود يريد أن يستحوذ على الخيرات، ويستفيد بها لنفسه من غير مشاركة الآخرين له فيها، والحسد في نظره أقبح الأمراض النفسية وأشنع الشرور لان صاحبه يحب الشر لأعدائه وأصدقائه على السواء وهذا دليل على سوءة نفسه وانطباع إرادة الشر فيه.[1]

4- الصحة النفسية والوقاية من الأمراض النفسية :

4-1 فعالية الدين في إيجاد الصحة النفسية :

إذا كان الفرد لا يستطيع أن يعيش حياته، ولا يتمكن من مواجهة المشاكل، والأحداث ما لم تكن له من نفسه مناعة وقائية، تضمن له على الأقل الوقوف حيا، كلما كانت الحياة ميسورة، وكلما كانت الرغائب مستعصية.

وإذا كانت المناعة الوقائية هي الصحة النفسية، وما ينجم عنها من أثار وفعالية وجدوى، وإذا كانت هذه لا تتحقق إلا بوجود الأخلاق ومبادئ الفضيلة فان هذه الأخلاق لا تكون قوية ولا ذات فعالية إلا إذا كانت مستندة إلى وازع الدين.

قال الشوكاني : أما البلايا الباطنية : فهي إذا لم يزع حاملها وازع الدين لم يقلع عنها لأنها أمور لا يطلع عليها الناس "وقال الراجحي: الصحة النفسية والصحة الدينية مرتبطتان "

[1] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين**، ص289.

إن هذا الترابط إنما جاء نتيجة أن الدين وحده هو القادر على حفظ حقوق النفس، وحقوق ما جاورها من النفوس الرذيلة ومسوغاتها ومن الشرور ومبيحاته، وبالتالي حفظها مما ينشأ فيها من وخز الضمير وقلق الإثم وفداحة جرائمه.[1]

والله يعرف كيف يصير الإنسان سويا، ووضع لذلك القوانين السماوية. والله يعرف أسباب فساد الإنسان وانحراف سلوكه، وهو الذي يعرف طرق وقايته، وصيانته، وهو بقدرته وحكمته حدد الحاجات النفسية للإنسان، ودبر لها الإشباع عن طريق الحلال، وهو الذي يعرف طرق علاجه وصلاحه.[2]

إن الإيمان الواعي الذي يتكون بمفعول الرقابة الدائمة، وبموجب الحضور الحي وفق قوله تعالى ما يكون في نجوى ثلاثة إلا هو رابعهم، ولا خمسة إلا هو سادسهم هو إيمان ايجابي يجعل النفس في وقاية من الآثام ، وفي منعة من القلق و الحيرة والانقباض واليأس، وبالتالي في حصانة من كل الأمراض النفسية وما فيها من تعقيد.

قال صلى الله عليه وسلم : عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله خير، وليس لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له وان إصابته ضراء صبر فكان خيرا له "[3]

لذلك يوجه المرشدون اهتماما كبيرا إلى الوقاية الدينية من الاضطراب النفسي، أو ما يطلق عليه التحصين النفسي الديني ولأغراض الوقاية وتحقيق التوافق والصحة النفسية يجب الاهتمام ببناء ونمو شخصية المسلم كما حددها الدين.

2-4 المنهج الوقائي للصحة النفسية في الدين:

إن الوقاية تسبق المرض ولهذا قيل الوقاية خير من العلاج، يؤكد علماء النفس أن الصحة لا تتحقق إلا بمناهج ثلاث: منهج وقائي وعلاجي ونمائي، والمنهج الوقائي وهو ما يتبعه فرد لكي يتجنب الإصابة بمرض ما.

الوقاية من الأمراض والأضرار مبدأ إسلامي أصيل يدخل ضمن المقصد العام الذي وضعت الشريعة الإسلامية من اجله وهو جلب المصالح للخلق ودرء المفاسد عنهم، فإتباع الأساليب الوقائية يتفق ومقاصد الشريعة الإسلامية لأنه يحقق للمسلم مصلحة كبرى حيث يعيش سليما معافى من الأمراض والأسقام متمتعا بالصحة والعافية لأداء رسالته والقيام بواجباته الدينية والدنيوية. والوقاية الصحية في الإسلام تقوم على قواعد أساسية من التحصين من شانها أن تكسب الجسم مناعة ذاتية تقيه غوائل العدوى والأمراض.

والوقاية بمعناها العام أنها مجموعة من الوسائل المتخذة لحماية الفرد والمجتمع من المساوئ وتحذيرهم من الوقوع في المهالك من خلال عملية إصلاح وتنمية، وتهذيب وتوجيه شاملة. أما في تعريفها بمعناها الصحي فهي الإجراءات والوسائل التربوية التي وضعها الإسلام من اجل صيانة وحفظ المجتمع الإسلامي من الأمراض الحسية والمعنوية يتكون المجتمع طاهرا بعيدا عن كل مواطن الأوبئة والعلل ومخاطر الفساد والانحلال الخلقي.[4]

فالإسلام يرى أن كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه (عن ابي هريرة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، كتاب فتح الباري شرح صحيح البخاري)

---

[1] محمد التومي، **العقد النفسية و موقف الإسلام منها**،ص 103.

[2] حامد زهران، **التوجيه والارشاد النفسي**، ص 351

[3] محمد التومي، **العقد النفسية و موقف الإسلام منها**،ص 107

[4] العيد بلالي، **الوقاية الصحية في السنة النبوية** ،ص4.

ومعنى هذا أن المولود يولد على نظافة الإيمان وما يطرأ بعد ذلك، إنما مرده إلى التأثير التربوي فبإمكان التربية أن تحافظ على سلامة الفطرة وعلى تمكين الذات من وسائل وقائية تساعدنا لتوفير الدواعي الصحية، أي بإمكان التربية أن تصنع منه كائنا موازنا يمكنه من التوفيق بين الإخلاص لمتطلبات المجموعة وبإمكانها أن تصنع منه كائنا مختلا لا ينظر إلا لمتطلبات ميوله. ولا يرغب إلا في استجابة لدوافعه. وهو ما يعرضه إلى الصدام والى الإحباط وهنا يبدأ القلق والاضطراب والحقد والكراهية وما ذلك إلا المرض النفسي الخطير.

نجاح مهمة هذه المرحلة متوقفة على نضج القائمين عليها :

- نضج الأسرة: ويتمثل في إدراكها أن مهمتها لا تقتصر على إيجاد المأوى الصحي وتوفير الغذاء الجيد والكساء اللائق، لان الأطفال ليسوا أرانب أو قططا جميلة يحسن اقتناؤها. والفرح بها، وانتظار نموها، ومشاهدة ألعابها وإنما هم كائنات ذات عواطف وانفعالات وحاجات في حاجة إلى الرعاية والتهذيب، في حاجة إلى التكوين علاقات اجتماعية وروابط ودية. وفي إدراكها أن مهمتها لا تعتمد على كثرة الأقوال وإنما تعتمد على الملاحظة والمشاهدة. فالبنت ممكن أن تتعلم كيف تنسجم مع زوجها وكيف تربي أبناءها وكيف تتعامل مع جيرانها وكيف تحترم الوالدين وكيف تحافظ على عرضها وعرض غيرها من خلال الممارسات اليومية التي تقوم بها الأم. والابن يمكن أن يتعلم كيف يبني الأسرة وكيف يجعلها مصدر رحمة ومودة وكيف يخلص في عمله وكيف يبني علاقاته مع الغير وكيف يحافظ على صحته النفسية من خلال الممارسات اليومية التي يقوم بها الأب.
- نضج المدرسة: يتمثل في إدراكها أن مهمتها لا تقتصر على تلقين المواد، وإنما تتجاوزه إلى تكوين الإنسان تكوينا متوازنا، ومهمتها مهمة إعداد مجتمع المستقبل، وهذا يفرض عليها أن تجتهد في صنع الأجيال الناضجة التي تستطيع أن توفر الجو الملائم الذي يساعد على إيجاد الصحة النفسية لها ولغيرها وهذا لا يتم إلا إذا وضعت في اعتبارها بأنها مكلفة إلى جانب مهمتها العلمية والفنية بمهمة إحساس الأجيال الصاعدة بقيمة احترام الحقوق وما لها من تأثير فعال في توفير الصحة النفسية وما ينجم من انتهاكها من اضطراب أو اعتلال
- نضج المؤسسات الدينية : في إدراك المساجد خاصة والجمعيات الدينية بان الدين ما نزل من السماء وما انتصب على الأرض إلا لمصلحة الناس وفائدتهم : أي أن الدين خلق لهم ولم يخلقوا له ويقتضي هذا أن تجتهد الدروس والمحاضرات والندوات على أن تقدم الدين على انه دعوة للحياة، ولشؤون الناس التربوية والنفسية والاجتماعية. وما جعلت الآخرة وما فيها من حساب إلا لتوفير الضمانات الكافية لتكون الحياة ذات هدف، وذات جدوى، وذات فاعلية، ولتكون بعيدة عن الاستهتار والمجون وعن كل تعامل من شانه أن يورث الحقد والكراهية والحسد وما ينجم عنه من ردود فعل تجعل الحياة مائجة مضطربة.[1]

3-4 الوسائل الوقائية الأخلاقية للوصول للصحة النفسية:

يرى الإمام الغزالي أن تغيير الخلق ممكن، ولو لم يكن ممكنا لما قال النبي صلى الله عليه وسلم حسنوا أخلاقكم فذلك دليل على إمكان تغيير الخلق وإلا لما أمر النبي به ولو امتنع ذلك لبطلت الوصايا والمواعظ والترغيب والترهيب وكيف ينكر المرء تهذيب الإنسان مع استيلاء عقله وتغيير خلق البهائم ممكن.[2]

---

[1] محمد التومي، **العقد النفسية وموقف الإسلام منها**، ص 120،122.

[2] محمد حمدي زقزوق، **مقدمة في علم الأخلاق**، ص20.

يتركب الإنسان من نفس وجسد لذلك فان السعادة نوعان سعادة مادية جسمية وسعادة روحية نفسية أما السعادة المادية فهي تتعلق بحب الشهوة والصحة والجمال والتملك بجميع أشكاله كالمال والأولاد والزوجة والأصدقاء وهذه السعادة تتحقق في الدنيا، أما السعادة الروحية فهي تتعلق بحب العلوم والتدين وحسن الأخلاق وهذه السعادة وإن كانت ترتبط بنواحي تمارس في الحياة الدنيا إلا أنها تؤدي إلى كسب الآخرة.

والسبيل الوحيد المؤدي إلى السعادة يتم عن طريق تهذيب الأخلاق وإصلاح الفاسد منها وتصحيح الاعتقادات الخاطئة والعمل بما توجبه الشريعة وما يقتضيه العقل، ولهذا السبب فان أخلاق الدنيا هي الأخلاق المركزة في الجبلة طبعا للمنفعة وحفظ النوع وان أخلاق الآخرة هي الأخلاق المكتسبة التي هي ترافق النفس مغادرتها الجسد ويعتبرون أن الغاية من ربط النفوس بالأجساد ما هي إلا من اجل تهذيب الأخلاق المركزة بالجبلة بضرب من الأخلاق المكتسبة التي تضفي على النفس السعادة وتمكنها من قبول التمام والكمال وتقودها إلى الخلود.[1]

فالرذيلة هي مرض القلب علاجها بضدها، فيعالج مرض الجهل بالتعلم، ومرض البخل بالتسخي، ومرض الكبر بالتواضع، ومرض الشره بالكف عن المشتهى تكلفا، وكما انه لا بد من الاحتمال لمرارة الدواء وشدة الصبر عن المشتهيات لعلاج الأبدان المريضة، فكذلك لا بد من احتمال مرارة المجاهدة والصبر لمداواة مرض القلب.[2]

لقد أورد مسكويه في مجال بحثه في علم نفس الأخلاق وفي كتابه تهذيب الأخلاق (الوقاية) وتطهير الأعراق (العلاج) مجموعة من النصائح الوقائية الأخلاقية التي من شانها المحافظة على صحة النفس وهذه النصائح يمكن أن نجملها على النحو التالي:

أ- أن يجعل الإنسان غايته التي يسعى إليها غاية تتفق وطبيعته الخاصة. هذه الطبيعة الخاصة بالإنسان هي التفكير والتعقل والغوص وراء المعاني. لان النفس متى تعطلت وعدمت التفكير تبلدت وانقطعت عنها مادة كل خير. وإذا ألفت الكسل واختارته قرب هلاكها لان في كسلها انسلاخا عن صورتها الخاصة بها، ورجوعا إلى رتبة البهائم. أما من يقبل على العلم فان ذهنه يتفتح ويستقيم نظره في أمور دنياه ويمكنه أن يبلغ كماله وسعادته.

ولا يسبقن إلى الوهم أن مسكويه ينكر أن يكون للإنسان غايات أخرى مثل اللّذات المادية من طعام وشراب وثروة وغنى لأنها أمور يميل إليها الإنسان بفطرته. إلا أنه ينبغي أن يلتزم الإنسان، وهو يتعاطى هذه اللّذات حد التعقل ويكتفي في تعاطيها بالحد الضروري الصالح الذي لا ينتج عنه السوء أو الشر، ينبغي عليه التزام التوسط والاعتدال.

ب- أن يختار المرء جليسه وصديقه فيعاشر الأخيار ويتجنب الأشرار، لان السبب الأساسي في الإقبال على اللذات وارتكاب الرذائل هو معاشرة الأشرار الذين يرتكبون الكبائر ويقترفون الآثام. وآثار مخالطتهم يصعب محوها ويتعسر علاجها.

ج- أن يهذب الإنسان جوانبه النفسية التي يسعى على مقاومة العناصر البهيمية في سلوكه وبالتالي الترقي من مراتب السعادة. ومن هذه الجوانب التي يمكن للإنسان أن يهذبها العادات القبيحة التي يمكن التخلص منها وعدم الخضوع لها وذلك يشحذ العزائم و يقوي الإرادة.

د- أن يعمد إلى تقليد أصحاب الرأي الناضج وأهل الحزم، لان التقليد من شانه أن يكسب الإنسان التجربة وبعد النظر بحيث يعرف كيف يقدم على صعاب الأمور وكيف يقاوم الأخطار ويتخلص من المهالك.[1]

---

[1] محمد شحاتة ربيع، **التراث النفسي عند العلماء المسلمين**، ص368.

[2] الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ص 76.

ه- ويجب على حافظ نفسه أن يتشبه بالملوك الموصوفين بالحزم فإنهم يستعدون للأعداء بالعدة والعتاد والتحصين قبل هجوم العدو، وعلى هذا الأصل يجب أن نبني أمورنا في الاستعداد لأعدائنا من الشره والغضب وسائر ما يزيلنا عن أغراضنا من الفضائل بان نتعود الصبر على ما يجب عليه. و الحلم عمن ينبغي أن يحلم عنه، ونضبط النفس عن الشهوات الرديئة ولا ننتظر دفع الرذائل وقت هيجانها، فإن الأمر، عند ذلك صعب جداً، ولعله غير ممكن البتة.

و- محاسبة النفس فيجب على حافظ صحته على نفسه أن يطلب عيوب نفسه استقصاء شديد، حتى يمكنه أن يتجنب هذه العيوب ويتخلص منها، هذه العيوب قد يعرفها بملاحظة نفسه، وقد يعرفها عن طريق صديق صدوق. ذلك أن الصديق الحق وسيلة صادقة لأن يوضح للإنسان عيوبه. وعليه أن يعالج هذه العيوب، لان في ذلك تشجيعا للصديق على تكرار النصيحة والإخلاص فيها.[2]

ومن الوسائل الوقائية الأخلاقية نذكر:

1-3-4 التربية الأخلاقية :

التربية الأخلاقية هي التدريب على السلوك الطيب وتكوين العادات الصالحة ولذلك فان صلتها بعلم الأخلاق وثيقة، فمن المتفق عليه أن المربي إذا عرف قواعد الأخلاق ونظرياته واستطاع أن يدرك الحكمة الكامنة وراء كل مذهب من المذاهب الأخلاقية المتعددة فانه يستطيع أن يختار منها ما يلاءم الحالة الاجتماعية والطبيعية التي تتحقق في تلاميذه.[3]

والتربية الأخلاقية هي الأساس في تكوين بصيرة أخلاقية عند المرء بها يستطيع التمييز بين الخير والشر ويدرك تماما أن الخير في ممارسة الفضيلة هو الثواب أو المكافأة على ممارستها أما الشر في ممارسة الرذيلة فهو عقاب أو الألم على ممارستها فالسعادة تتبع الفضيلة والشقاوة تتبع الرذيلة.

والتربية الأخلاقية تُنشئ وعيا بان الفضيلة ميزة النفس الإنسانية الشريفة ومن ثمة يجب أن يتبع الإنسان الأخلاق لأنها سلوك إنساني يجب إتباعه لا لأنها تجلب جزءا من نوع معين للإنسان يتمثل في الخير والسعادة فحسب.[4]

والتنشئة على الأخلاق الفاضلة هي جزء من الدين، لان المسلم إنما يتحلى بالخلق ابتغاء الجزاء من الله سبحانه والتنشئة الخلقية تحتاج إلى مراحل هي :

أ- غرس العادات في مرحلة مبكرة فان الطفل ينشا على ما عوده المربي في صغره من غضب ولجاج وخفة مع هواه، وطيش وحدة وجشع، فيصعب عليه تلافي ذلك ومما يعين على جعل الطفل ذا طبيعة هادئة مراعاة حاجاته الفطرية، فيرضع في وقت طلبه لان التأخير الشديد يجعله متوترا، وعدم قطعه من الرضاعة حتى يرتوي، فكثرة الانقطاع عن الرضاعة والقيام عدة مرات يجعله سريع الانفعال وإذا بكى الطفل من الجوع أو المرض يترك قليلا ليتعود الصبر.

---

[1] محمد شحاتة ربيع، التراث النفسي عند العلماء المسلمين، ص306.

[2] مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ص120.

[3] حسين عبد الحميد احمد رشوان، **الأخلاق دراسة في علم الاجتماع الأخلاقي**، ص20 ،21.

[4] فاطمة الزهراء سالم، حسن شحاتة، **التربية الاخلاقية في المجتمع العربي**، ص 229.

ب- إلزامه الأحكام والآداب الشرعية كآداب الطعام واللباس والاستئذان والنوم وكافة الآداب التي وردت، ويكون هذا التعويد في السنوات الأولى، ويمنعه من مفسدات الأخلاق، ومن المعاصي، وأن اكبر ما يفسد اشعار الغزل والأغاني إذ تغرس فيه بذرة الفساد، ويلحق بها الروايات والقصص الغرامية والأفلام المفسدة، ويجب حرص الوالدان على حماية أبناءهم من رؤية ما يخدش الحياء سواء في وسائل الإعلام أو في البيت فتكون علاقتهما الجنسية في غاية السرية لان الطفل الصغير الذي ينام مع والديه يرى من الأمور ما يجعله يقلد والديه تقليدا بريئا.

ج-حثه على مكارم الأخلاق مع ربه أولا، ثم مع الناس والحيوان والجماد، لان الأخلاق تشمل ذلك كله، وهذا الحث يجب أن يكون بالتلقين وتكوين العاطفة التي تدفع إلى التطبيق ابتغاء الأجر، وتقوية إرادته ليقدر على قهر الهوى وضبط النفس فيقال أن الصدق خلق حسن يقود صاحبه الى الخير، ويحكى له قصص لصادقين وجزاءهم في الدنيا والآخرة، وبهذا يحب الصدق وتتكون لديه عاطفة تدفعه للصدق، ولا بد أن يتسلح بالإرادة والعزيمة.[1]

د- تنشئة الجهاز النفسي على مكارم الأخلاق حيث يتم ترويض الذات بما تحمله من مكونات معنوية ومادية، وتحمل المسئولية والقدرة على بناء العلاقات الذاتية (أي علاقة الإنسان مع نفسه)، والعلاقات الاجتماعية المبنية على الثقة المتبادلة بين الفرد ومجتمعه قال الله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: 36) وقال: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا﴾ (الاسراء:37)، وهكذا يتم تطهير النفس اللوامة، وأبعادها عن السلوكيات المحرمة فيستقيم سلوك الإنسان ويتحرر من الصراعات النفسية بعد أن تمحى السيئات بالحسنات فتستقر النفس المطمئنة قال تعالى :﴿...إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ..﴾ (هود: 114).[2]

وأهمية التربية الدينية والأخلاقية شرط لنهضة المجتمع وفي هذا الصدد يقول قسطنطين زريق: "(...) لا جدال في إن تغيير الأشخاص بالتربية والدين هو شرط جوهري لإحداث أي إصلاح مجتمعي مرغوب فيه (...) إن للدين أثاره الجمة، نبرز منها اثنين الأول إصلاح النفوس ذاتها بما يثير الذين فيها من تطلعات إلى المثل العليا، وبما ينميه من فضائل الإيمان والصدق والمحبة والتضحية، وبما يبعثه من جهد للتحرر من أهواء الذات وشهواتها وأطماعها (...) ولئن لم يكن باستطاعة الناس جميعا أن يصعدوا إلى هذه القمم، فان ما يحدثه الدين في نفوسهم من تهذيب وتحرير، وما يهيئه لهم من إصلاح ذاتي هو كسب لنضال مجتمعاتهم ونضال الإنسانية جمعاء في سبيل التغير والتقدم ".[3]

2-3-4 تربية الضمير:

الضمير هو القوة الآمرة الناهية تسبق العمل وتقارنه وتلحقه فتسبقه بالإرشاد إلى عمل الواجب والنهي عن الرذيلة وتقارنه بالتشجيع على الخير، وتثبيط عن الشر وتلحقه بالارتياح والسرور عند الطاعة والشعور بالألم والوخز عند العصيان.[4]

---

[1] ليلى بنت عبد الرحمن الجريبة، **كيف تربي ولدك**، (الرياض: وزارة الشؤون الاجتماعية،1424)، ص ص 38، 40.

[2] مفتاح محمد عبد العزيز، **القران وعلم النفس**، ص22.

[3] إدريس هاني، **أخلاقنا في حاجة إلى فلسفة أخلاق بديلة**، (بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2009)، ص182.

[4] احمد أمين، **الأخلاق**، ص 11.

تربية الضمير والعقلانية في نفوس الأبناء لها أثر بالغ في تكوين هويتهم وبناء شخصيتهم، فالضمير والعقلانية ركنان رئيسيان ومتجاوران من أركان المسؤولية الخلقية وبدونها لا نستقيم شخصية المسئول إذ يعزف عن الحقيقة وعن تحمل التبعية المكلف بها فالضمير ينمي في الشخص الإحساس بالآخرين والقدرة على تكوين ثقافة نحن الإنساني في مقابل ثقافة أنا الضمير يحدث الإنسان عن الأمانة والصدق في العمل ويأمر الفرد بالطاعة للأوامر الإلهية ويقنع المرء بالقوانين الوضعية.[1]

كل ملكات الإنسان وقواه تنموا بالتربية وتضعف بالإهمال فبعصيان الضمير يضعف ويموت، وعندما يعصي الإنسان ضميره مره فيحس بلدغ شديد من جراء عصيانه، فإذا تكرر منه العصيان أحس بلدغ دون ما كان يشعر به عند أول مخالفة، ولا يزال الإنسان يتبع السيئة السيئة حتى لا يشعر بأي نوع من اللوم والتأنيب لان صوت ضميره قد خفت وسلطانه قد ضعف وكما يضعف الضمير بالعصيان يضعف بصحبة الأشرار وقراءة الكتب الساقطة، ويحي الضمير بمداومة طاعته وباستخدام الإرادة وتنفيذ أمره ونهيه وصحبته الأخيار وقراءة الكتب التي تدعو إلى الفضيلة وخير شيء في الإنسان ضميره فهو الدليل الذي يهدي سبيل السلام[2]

3-3-4 ضبط النفس:

ضبط النفس أو العفة بأوسع معانيها هو اعتدال الميل إلى اللذائذ، وخضوعه لحكم العقل وليس ذلك مقصورا على اللذائذ الجسمية بل يشمل اللذائذ النفسية كالانفعالات والعواطف فلا يسمى الشخص ضابطا لنفسه إلا إذا اعتدل في ذاته الجسمية من مأكل ونحوه واعتدال أيضا في انفعالاته فلم يغضب لأي داع ولم يندفع في السير وراء عواطفه كان يفرط في حزن لفقد عزيز وكثير الرذائل يرجه سببه لعدم القدرة على ضبط النفس كشراهة والدعارة والإسراف والغضب والسخط والثرثرة والإدمان.[3]

تتضمن هذه الفضيلة أن يكون الإنسان سيد نفسه لا عبدا لشهوات تسيره كما تشاء ولضبط النفس أنواع :

ضبط النفس عن الغضب، ضبط النفس عن الاسترسال في الانقباض والسخط، وضبط النفس عن الشهوات الجسمية (الخمر والنساء)، وضبط الفكر فلا تتركه يهيم في كل واد فالفكر إذا حام حول الشرور يوشك أن يقع فيها.

وفي ضبط النفس حفظ للصحة وطمأنة العقل والسعادة والحرية ويصبح الإنسان كالرُبَان الماهر على سفينته.[4]

4-3-4 تزكية النفس :

زكى لغة سقى الماء أي كأنه نظفها بالماء وطهرها ومن هنا جاءت النصوص القرآنية تحض على التزكية بهذا المعنى قال تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴾ (الشمس: 9)

التزكية في منهج ابن القيم رحمه الله هو العمل الإنساني والسعي السببي للترقي بالنفس والوصول بها إلى فعل الطاعة واجتناب المعصية وهو التحلي بالفضائل والتخلي عن الرذائل وهو ما أطلق عليه في بعض مؤلفاته كمال النفس

[1] فاطمة الزهراء سالم، حسن شحاتة، **التربية الأخلاقية في المجتمع العربي**، ص 226.

[2] احمد أمين، **الأخلاق**، ص 16،17.

[3] احمد أمين الأخلاق، ص 162.

[4] احمد أمين، الأخلاق، ص 171.

ومعرفتها ما تسعد به. وهي ترقى بالنفس وتهذيبها على أسس واضحة المعالم من أهمها الالتزام بكتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم.[1]

إن الفرد إذا كان ممن يتعهد النفس اللّوامة بالتزكية دوما، ويحرص كل الحرص على تربيتها وتقويتها وترقيتها في سلم تهذيب وتزويدها بكل ما يجعلها في وقاية تامة وبكل ما يؤهلها إلى كبح ما يمكن كبحه وإلى ردع ما يمكن ردعه إلى الحد الذي تصبح النفس الأمارة بمقتضاه خاضعة ذليلة لا حول لها ولا سلطان على داخل الذات ولا على ما صدر عن الذات من أفعال تحقيقا لمضمون قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴾ (الشمس:9).[2]

ووسائل تزكية النفس حسب ابن القيم تستند على ثلاث ركائز هي:

الأولى : تثبيت الإيمان والطاعات وفعل المأمورات

الثانية : اجتناب الآثام والمعاصي وترك المنهيات

الثالثة : استفراغ المواد الفاسدة والصفات المذمومة من النفس.[3]

خاتمة

وختما نرى أن الالتزام بالسلوك الأخلاقي ضرورة وقائية للصحة من الأمراض النفسية وحتى الجسمية والتي يجب أن نراعيها بالاهتمام، وهذه الأخلاق مستمدة من الإسلام والشريعة الإسلامية. لذلك فإن تعميق مفاهيم الأخلاق الإسلامية مكارمها وإشاعتها بين الناس ونشرها قولا وعملا فريضة قرآنية تعقب الخير الكثير والنفع العاجل والآجل قال تعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (آل عمران :104)

وإن كان النهوض مطلبا أساسيا لا ينازع فيه عاقل، وإذا كان النهوض لا يستقيم أمره إلا بتوفير النفوس الناضجة والصحيحة نفسيا. أدركنا أن من أولويات النهوض أن نتيقن ونبحث على أن نتيقن أن إسلامنا كفيل بتكوين تلك النفوس المطلوبة، وعلى أن قضية تكوين تلك النفوس ليست عملية ذاتية فحسب بل هي قضية اجتماعية.

قائمة المراجع :

- القران الكريم

1. أبو علي احمد بن محمد بن يعقوب الرازي (مسكويه)، تحقيق الدكتور نواف الجراح، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق. بيروت : دار صادر، 2006.
2. ابن منظور، لسان العرب. القاهرة: دار الحديث للنشر والتوزيع، مجلد3، 2003.
3. احمد أمين، الأخلاق. القاهرة: دار الكتب المصرية،1931.
4. إدريس هاني، أخلاقنا في حاجة إلى فلسفة أخلاق بديلة. بيروت: مركز الحضارة الإسلامية لتنمية الفكر الإسلامي، 2009.

[1] http) // (uqu.edu-sa رقية طه جابر العلوني، منهج ابن القيم في تزكية النفس، ص 20،21.

[2] محمد تومي، **العقد النفسية وموقف الاسلام منها**، ص32.

[3] رقية طه جابر العلوني، **منهج ابن القيم في تزكية النفس**، ص 35.

5. الإمام أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، مصر: مكتبة مصر للطباعة، الجزء الثاني، 1998.
6. الإمام الطبراني، تحقيق فاروق حمادة، مكارم الأخلاق. دمشق: دار القلم، 2010.
7. العيد بلالي، الوقاية الصحية في السنة النبوية.جامعة الجزائر1: رسالة ماجستير شعبة كتاب وسنة، كلية العلوم الإسلامية، 2011.
8. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: دار الكتب، 1980.
9. حسن الهضيبي، إن هذا القران يهدي للتي هي أقوم. قسنطينة الجزائر: الوفاء للنشر والتوزيع، 1988.
10. حسين عبد الحميد احمد رشوان، الأخلاق دراسات في علم الاجتماع الأخلاقي. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للنشر، 2008.
11. رقية طه جابر العلواني، منهج ابن القيم في تزكية النفس. (en line)
12. ليلى بنت عبد الرحمان الجريبة، كيف تربي ولدك. الرياض : وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، 2003.
13. محمد التومي، نحو سيكولوجية إسلامية العقد النفسية وموقف الإسلام منها. الجزائر: شركة الشهاب، (بدون تاريخ)
14. محمد عودة الريماوي وآخرون، علم النفس العام. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.
15. محمد شحاتة ربيع، التراث النفسي عند العلماء المسلمين. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، (بدون تاريخ).
16. محمود حمدي زقزوق، مقدمة في علم الأخلاق. القاهرة: دار الفكر العربي، 1993.
17. مصطفى حلمي، الأخلاق بين الفلاسفة علماء الإسلام. بيروت: دار الكتب العلمية، 2004.
18. مفتاح محمد عبد الفتاح، القران وعلم النفس. بنغازي: دار الكتب الوطنية، 1997.
19. عبد الله بن عبد العزيز بن محمد موسى، نظريات التعلم وعلاقتها بالتعلم الفوري. الرياض: 2007.
20. فاطمة الزهراء سالم، حسن شحاتة، التربية الأخلاقية في المجتمع العربي المعاصر. القاهرة: دار العالم العربي، 2007.

ظاهرة الاعتداء الجنسي على الأطفال

أ. جغمون آمال

كلية الآداب العلوم الإنسانية و الاجتماعية

- جامعة باجي مختار عنابة

ملخص :

ان الاعتداء الجنسي على الأطفال من أخطر أنواع العنف ضد الطفل ، كما أن عدم الافادة والتبليغ عن هذا النوع من الجرائم يزيد من ارتفاع الرقم الأسود، والذي يصعب من تقدير الحجم الحقيقي لهذا النوع من الجرائم الجنسية في الجزائر . ولذا أصبح من الضروري التكفل بالطفل الضحية وذلك لما له من آثار بعيدة المدى على الطفل والمجتمع .

أجريت الدراسة الحالية خلال الفترة الممتدة من جانفي إلى غاية شهر أفريل 2014 بفرقة الدرك الوطني لحماية الأحداث بعنابة .

الكلمات المفتاحية : الاعتداء الجنسي ،الطفل

Abstract:

Sexual abuse of childrens represent a serious problem with very heavy consequences medical, social and judicial is also common problem and often under estimated because nearly a third of the abuse is not declared.

Because of the characteristics and the circumstances of these abuse, their number remains and will remain always imprecise, if while the dark figure of the accounting of these criminal acts is impossible to appreciate in Algeria, we conducted a study spanning the period from January to April 2014 at the service of the Minors Brigade of the Gendarmerie National in Annaba.

Keyword: Sexual abuse .minor.

المقدمة:

تعتبر دراسة كل من الأسرة والطفل من أهم ما يشغل العلوم الاجتماعية المعاصرة وقد حضت باهتمام كبير باعتبارها الخلية الأولى في المجتمع والتي تقوم بأدوار ووظائف هامة في التنشئة الاجتماعية ولتحضير الفرد لمواجهة الحياة الاجتماعية وإشباع احتياجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية بطريقة سليمة وبالنظر للتغيرات الهائلة التي تشهدها مناحي الحياة انعكست في بعض جوانبها سلبا على الأسرة ما أدى إلى ظهور خلل نتج عنه مشكلات خطيرة على مستوى الطفولة مثل: أطفال الشوارع وعمالة الأطفال والاعتداءات الجنسية ضد القصر الذين تقل أعمارهم عن سن الثامنة عشر وهو موضوع الدراسة.

وتؤكد دراسة حديثة إن لانتشار الجنس والإباحية على الانترنيت انعكاساته السلبية على المجتمع العربي والإسلامي وان انتشار الإباحية مؤشر سلبي على انهيار القيم الخلقية داخل البناء الاجتماعي ان الأمم التي تريد ان تنهض لا تجد أفضل من الاستثمار على البشر وتنمية قدراتهم

وعليه وجبت دراسة هذا الموضوع وذلك نظرا إلى أن هذه الظاهرة تهدد حياة المراهق أو الشاب الجزائري ومستقبله فقد عملت الباحثة هذا البحث وماذا كانت المراجع قليلة وان هذا الموضوع صعب طرحه وفتح الباب الى

بحوث أخرى في نفس المحور اي الجرائم الأخلاقية وربما دفع أكثر للباحثين الى التطرق لبحوث أخرى تتعلق بهذا الموضوع مثلا تناول الظاهرة وكلها مشكلات اجتماعية وجب دراستها لمساعدة المجتمع على الاستقرار وعدم الوقوع في مخالب الجريمة التي تريد زواله وانقراضه.

الإشكالية:

لقد حددت منظمة الصحة العالمية خمسة أنواع للعنف وهي العنف أللفضي، العنف الجسدي، الإهمال ، العنف الجنسي، العنف الرمزي.

إن الاعتداء الجنسي ضد الأطفال هو أبشع صور العنف ضد الطفل اذ يعني استخدام الطفل لإشباع الرغبات الجنسية لبالغ أو مراهق وهو يشمل تعريض الطفل لأي نشاط او سلوك جنسي وله صور أخرى تتضمن غالبا بالتحرش الجنسي بغاء الأطفال والاستغلال الجنسي للطفل عبر الصور الخليعة والمواقع الإباحية

وتصل نسبة حدوث الإساءة الجنسية في العالم كله بين 20-30% بالنسبة للبنات و 10-20% بالنسبة للأولاد وتشير الكثير من الأبحاث ان 80% من حالات الاعتداء الجنسي على الأطفال يحدث داخل البيت ومن جانب أقارب وأصدقاء وأشخاص معروفين لدى الأطفال هذا ما يشكل مأساة نفسية كبيرة بسبب فقدان الثقة واختلاط المشاعر والشعور بالاغتراب عن الأسرة وما يتسبب عن ذلك من أثار نفسية بعيدة المدى . (1)

تشير الدراسات الأمريكية ان حوالي 10% من الأطفال الذكور وحوالي 25%من الأطفال الإناث قد تم الاعتداء الجنسي عليهم ونظرا لان الاعتداء الجنسي يتم بعيدا عن أعين الناس ولتهديد الجاني للطفل المجني عليه بالقتل أو التشويه إذا قام بإبلاغ أي شخص عن واقعة الاعتداء الجنسي ولكون الاعتداء الجنسي غالبا لا يترك أثرا خارجيا يستدل عليه مثل الإيذاء البدني لذلك فمن المتوقع ان تكون حالات الإيذاء الجنسي أكثر من ذلك بكثير

تشير دراسة أمريكية أخرى إن معدل الإيذاء الجنسي للأطفال الإناث يتراوح ما بين 10-12% وان معدل الإيذاء الجنسي للأطفال الذكور يتراوح مابين 6-8% وتشير هذه الدراسة أيضا ان الجناة الذكور يمثلون 80-90%من الحالات والباقي من الإناث (2)

ويعتبر المجتمع الجزائري من المجتمعات المنفتحة على الثقافات الخارجية نتيجة للتغيرات السريعة وتأثيرها على قيم المجتمع وخاصة على الشباب وذلك بفعل العولمة والاستخدام الواسع للتقنية من طرف فئة الشباب والأطفال والمشاركة في شبكات التواصل والدردشة ومواقع التعارف الالكتروني كلها ساعدت في ظهور أنواع من الانحرافات الجنسية وانتشار هذه الظاهرة الدخيلة والغريبة عن مجتمعنا والتي تشمئز منها النفوس وبعدما كان الطفل يتعرف على أشخاص من بلدته أصبح يتعرف عليهم خارج حدود بلدته وحتى خارج حدود وطنه ومن دون درايته بالانعكاسات السلبية لهذا التعارف الوهمي الذي قد يؤدي بالشاب إلى زاوية الانحراف والإجرام ويكون الطفل فريسة سهلة للاعتداء عليه لاحقا لان يعطي كل معلوماته للشخص المجهول ويسهل وصول هؤلاء المجرمين إليه باعتبار أن بنيان الطفل ضعيف ولا يستطيع حماية نفسه وبالتالي يكون فريسة سهلة للاعتداء عليه

قد يتم إغراء الطفل بالمال أو الهدايا أو الحلوى ان كان صغيرا ويكون إدراجه لهذا النشاط مصحوبا بتهديده بالضرب أو العقاب أو القتل إذا باح لاح داو بتخويفه بان الوالدين قد يعاقبانه أو يؤذيانه اذا علم بالأمر ولا نستغرب وهذا ما يحدث أحيانا ان يكون حب الطفل للتجربة والمعرفة واكتشاف كل ما هو مجهول وراء سقوطه ضحية لهؤلاء المجرمين والأسوأ في الأمر ان هذا العنف يحاط من الأهل بالكتمان الزائد الذي يخفي وراءه سمعة الطفل نفسه

وسمعة العائلة لأننا نعلم ان موضوع الجنس لا يزال من الموضوعات المحظورة والتي لا نتحدث عنها في بيوتنا بدعوى ان الحديث عنها عيب وربما وصمة عار

ان هذه الجريمة تكشفها السرية والتردد في الإفادة بتعرض الأطفال لهذا النوع من الاعتداء وصلة النسب التي قد تربط المعتدي جنسيا بالضحية ومن ثم الرغبة في حماية الملاحقة القضائية أو الفضيحة التي قد ستتبع الإفادة بجرمه.

ويؤكد على استفحال هذه الظاهرة في المجتمع الجزائري الإحصائيات حولها حيث تشير إحصائيات الدرك الوطني على تفشيها على مستوى مدن الشرق الجزائري لسنة 2012 ، فقد كان عدد ضحايا الجرائم الماسة بالآداب 254 ضحية منها 161 حالة أقل من 18 سنة حيث بلغت جريمة الاغتصاب 91 حالة و منها 35 ضحية اغتصاب أقل من 18 سنة . وبالنسبة لعام 2013 ،كان عدد الضحايا 356 ضحية الجرائم الأخلاقية منها 216 ضحية من الفئة الأقل من 18 سنة ، وبلغت جريمة الاغتصاب 102 مغتصبة ،و32 ضحية اغتصاب من فئة الأقل من 18 سنة كذلك لنفس الولايات . (3).

من علامات المجتمع الراقي الاهتمام بالأطفال وبنائهم بناء يساهم في إيجاد حل أفضل في المستقبل لان هذه المعاملات السيئة تضر بالقاصر خاصة وانه في مرحلة جد حساسة وهي المراهقة وجب الحرص على رعايتهم في هاته المرحلة كما ان ظاهرة الاعتداء الجنسي تمس بكيان وحرمة جسد القاصر وان أثارها أبشع من مفهومها اذ أن تعرضه الى هذه الاعتداءات الجنسية ومهما كانت صورها فانه يمكن أن تؤدي إلى سلوك هؤلاء الأطفال طريق الانحراف او ممارسة العنف بأشكاله المختلفة نتيجة لفقدانهم الرعاية والاهتمام الضروريين لهم أو لإحساسهم بالتهميش والقسوة من قبل المحيط الذي يعيشون فيه

وانطلاقا مما سبق ذكره وجب الاهتمام الكبير بهذه الفئة وحمايتها والدفاع عنها والعمل على كان التساؤل المركزي كما يلي:

ماهي الخصائص الاجتماعية للاعتداء الجنسي على الاطفال ؟.

والذي تتفرع عنه الأسئلة كالتالي:

الأسئلة الفرعية:

1- ماهي الصفة الاجتماعية للمعتدي جنسيا على الطفل ؟

2- ماهي العلاقة بين المعتدي والطفل الضحية ؟

أهداف البحث:

1- التعرف على خصائص الاعتداء الجنسي و الجاني المرتكب للاعتداء الجنسي على الطفل..

2- التأكيد على مدى خطورة هذا السلوك ألانحرافي والإجرامي على المجتمع الجزائري بما يتركه من أثار صعبة العلاج للطفل وخاصة إن كان الطفل فتاة

3- العمل على دراسة مثل هذا النوع من الجرائم الجنسية "العنف الجنسي" والعمل على التعدي جميع الطابوهات وذلك من اجل الكشف عن خفايا هذا السلوك المنحرف ذلك لان خفاياه قد تكون أكثر من معالمه

4- محاولة إعطاء خلفية عن المعاناة التي يتعرض لها القاصر ضحية هذا الاعتداء هذا من جهة ومن جهة اخرى كسر جميع الحواجز التي تعترض دراسة هذا الموضوع واعطاء دافع للباحثين في دراسة مواضيع اخطر من هذا بكثير كجرائم الاختطاف مثلا

1- مفاهيم البحث

وتتطلب دراسة هذه الظاهرة تناولها من خلال العديد من الجوانب المختلفة والمرتبطة بها سواء كانت جسدية أي صحية أو نفسية أو اجتماعية او قانونية وتشريعية كما يتطلب تحليلها المعرفة للعديد من الجوانب من قبل الباحث والأمر يتطلب التعاون عند التعامل معها بين متخصصين مختلفين كأطباء الأطفال والأطباء والأخصائيين النفسيين وكذلك الأخصائيين الاجتماعيين بالإضافة الى المختصين في الجوانب القانونية والشرعية أيضا.

1-1 مفهوم الاعتداءAbuse : باللغة الانجليزية(Aggression) يعني سوء المعاملة و المعنى اللغوي للاعتداء اعتداء اعتدى على فلان: ظلمه (4).

ويعرف الاعتداء بأنه سلوك خاطئ يتسبب في إحداث إيذاء بدني او نفسي او مادي لفرد او جماعة وهو ناتج عن عمل او أعمال متعددة او غير مبالية تؤدي إلى ان يتضرر الشخص او يؤذي او يقتل. (5)

1-2الجنس :يرى العالم النفسي سيقموند فرويد أن وجود الحاجات النفسية لدى الانسان و الحيوان يعبر عنه في علم الحياة بافتراض غريزة جنسية ،على مثال غريزة الجوع في غريزة التغذية ، ولما كانت اللغة المستعملة شعبيا تعوزها لفظة تقابل كلمة "الجوع" فان العلم سيستخدم كلمة"لبيدو". (6).

« libido " اللبيدو هو الطاقة النفسية المتعلقة بالغريزة الجنسية " ، وتبين الملاحظة العلمية الدقيقة أنه تقع انحرافات كثيرة فيما يتعلق بكل من الموضوع الجنسي و الهدف الجنسي ، ومعرفة العلاقة بين هذه الانحرافات وبين ما يفترض أنه سوي يتطلب بحثا دقيقا . (7)

1-3 العنف الجنسي: هو أي نشاط جنسي إجباري يقع ضد طفل غير كامل الأهلية كما انه كل إثارة جنسية يتعرض لها الطفل آو الطفلة عن عمد وذلك بتعرضه للمشاهدة الفاضحة او الصور الجنسية العادية أو غير ذلك من مثيرات كتعمد ملامسة أعضاء الطفل التناسلية أو حثه على لمس أعضاء شخص لآخر أو تعليمه عادات سيئة فضلا عن الاعتداء الجنسي المباشر في صوره المعروفة الطبيعية والشاذة. (8)

ويورد الشربيني واخرون1990 عن الهجوم الجنسي على الأطفال بأنه اي استغلال من قبل البالغين لطفل دون السادسة عشر من اجل الحصول على الإشباع الجنسي ويتنوع ذلك من تصوير الأطفال في مناظر فاضحة إلى الملاطفة ومحاولة الممارسة معهم أو اغتصابهم.(9).

1-4- التعريف القانوني: يختلف كثيرا بين الباحثين تعريفه طبقا لظروف معينة مثل فرق السنوات بين عمر لجاني وعمر المجني عليه ووجود الإكراه من عدمه ورد فعل المجني عليه ووجود الاتصال الجسدي من عدمه وإيلاج العضو الذكري من عدمه

أ- في القانون الجزائري :

* لقد جرم قانون العقوبات الجزائري عددا من الجرائم التي تمس وتخدش الحياء العام من خلال ممارسة الأفعال الجنسية في العلن ،ومن ذلك ما قررته المادة 333 وأيضا جرائم انتهاك الآداب attentats aux mœurs (10)، ويتضح ان هذه الافعال تصل الى الآخرين بواسطة السمع والمشاهدة، واذا كان التعرض للطفل وحياءه هو محور

هذه الدراسة وبما أنه جزء لا يتجزأ من المجتمع فانه أولى بالحماية نظرا لما يميزه من خصائص وان هذه الافعال المجرمة تنتهك وتمس حشمة وحياء أحد اهم المصالح الواجب حمايتها وبالتالي ستتعرض لها البحثة من خلال التعديلات التي مرت بها ووفقا للقواعد العامة في القانون العقوبات الجزائري الخاصة بالقصر كالتالي :

1- الأفعال المخلة بالحياء :

المادة 334:(أمر رقم 75-47 المؤرخ في 17 يونيو سنة 1975) يعاقب بالحبس من خمس الى عشر سنوات كل من ارتكب فعلا مخلا بالحياء ضد قاصر لم يكمل السادسة عشرة ذكرا كان او انثى بغير عنف او شرع في ذلك .

المادة 333 مكرر1: يعاقب بالحبس من خمس سنوات الى عشر سنوات و بغرامة من 500.000 دج الى 1.000.000 دج كل من صور قاصرا لم يكمل 18 سنة باي وسيلة كانت وهو يمارس انشطة جنسية بصفة مبينة، حقيقية او غير حقيقية او صور الاعضاء الجنسية للقاصر للأغراض جنسية أساسا ،او قام بإنتاج او توزيع او نشر أو ترويج او أستراد أو تصدير أو عرض أو بيع أو حيازة مواد اباحية متعلقة بالقصر.

2- الاغتصاب:

وأما كون الحالة المعتدى عليها لم تبلغ 18سنة: اذا كان فعل الاغتصاب قد وقع على فتاة لم تبلغ سن السادسة عشر من عمرها استغلالا لضعف إرادتها ووعيها فان العقوبة لم تبق مع مثل هذا الوضع الخطير على السجن المؤقت من خمس الى عشر سنوات بل يصبح من اللازم رفعها الى الحد الذي يناسب خطورة الفعل على صبايا المجتمع ولهذا قد نصت عليه الفقرة الثانية من المادة 336 عقوبات حيث أشارت على انه "إذا كانت الجناية قد وقعت على قاصر لم يكمل الثامنة عشر(18)سنة فان الجاني يعاقب بالسجن المؤقت من عشرة الى عشرين سنة"

3- التحريض على الفسق والدعارة:(القانون رقم 14-01 مؤرخ في 4 فبراير سنة2014) كل من حرض قاصرا لم يكمل الثامنة عشرة على الفسق والدعارة او فساد الاخلاق او تشجيعه عليه او تسهيله له ولو بصفة عرضية يعاقب بالحبس من خمس سنوات الى عشر سنوات وبغرامة من 20.000 دج الى 100.000دج .

5-1 نظرة الدين الاسلامي للاعتداء الجنسي على الطفل :

لقد تحدث الاسلام عن مسائل متنوعة فيما يخص التربية الجنسية وذلك في آيات عديدة حيث ذكر حمل الولد داخل بطن أمه ومدة ارضاعه كما تحدث عن الجماع والزنا وعن اتيان الرجال شهوة دون النساء فقال تعالى : بسم الله الرحمان الرحيم (يا أيها الذين آمنوا ليستأذنكم الذين ملكت أيمانكم والذين لم يبلغوا الحلم منكم ثلاث مرات من قبل صلاة الفجر وحين تضعون ثيابكم من الظهيرة ومن بعد صلاة العشاء ثلاث عورات لكم ليس عليكم ولا عليهم جناح بعدهن طوافون عليكم بعضكم على بعض).

{وَلُوطاً إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ مَا سَبَقَكُمْ بِهَا مِنْ أَحَدٍ مِنَ الْعَالَمِين. إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِنْ دُونِ النِّسَاءِ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ مُسْرِفُونَ} (لأعراف: 80 . 81)

{وَلا تَقْرَبُوا الزِّنَى إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلا} { الإسراء: 32 }

{وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَاناً حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهاً وَوَضَعَتْهُ كُرْهاً وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلاثُونَ شَهْراً حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِين} (الأحقاف:51)

أما في السيرة النبوية نجد أنها عالجت قضية التحرش الجنسي ففي معنى الحديث ذ يأمر بفرض أداء الصلاة على الأولاد وهم في سبع سنوات والتفريق بينهم في المضاجع ، اذ أن التفريق بين الأولاد أثناء النوم يمنع وقوع هذه الاعتداءات وهي ابعاد الأولاد عن كل المسائل التي تساعد على الوقوع في المحرم والشرور وبالتالي تقديم تربية جنسية وتعريف الأطفال بجنس كل واحد وأهمية صيانة أجسادهم وتعريفهم بدور كل واحد من الجنسين وبالتالي تقديم ثقافة جنسية من خلال قيم اسلامية تبعدهم عن هذه الاعتداءات وغرس العفة والعفاف والحياء لديهم في سن مبكرة .

ان الدين الاسلامي تناول مسائل الثقافة الجنسية وتلقين الطفل على الامور التي تجنبه الحرام والوقوع في الفحشاء والمنكر كالصلاة حيث قال تعالى: {**اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ**} العنكبوت: 54).

1-2 الطفل الطفولة.

1-2-1 : الطفل لغة الصغير من كل شيء .وطُفل طُفولَة و طَفالَة فهو طفل :رخُص ونعُم ، بمعنى لا ن، أي صار ليّنا وناعما .و يدّل مصطلح طفل على المفرد أو الجمع لأنه اسم جنس.(11).

إصطلاحا :الطفل هو كائن بشري في عمر الطفولة .و الطفولة هي المرحلة الأولى من عمر الإنسان، من الميلاد إلى المراهقة . و قد تستعمل مجازا للتعبير عن المرحلة الأولى من حياة أي شيء.

حسب المشرع الجزائري في المادة 442 من قانون الإجراءات الجزائية بأنه صغير السن الذي يقل عن الثمانية عشر عاما (12).

الطفولة مرحلة أساسية من مراحل النمو، الأولى في تكوين و نمو الشخصية .فأول مركز يشغله الفرد في البناء الاجتماعي هو مركزه كطفل في نسق الأسرة .و يحدد للأطفال حقوقهم و امتيازاتهم و واجباتهم، و هم يتميّزون بألعابهم، و طرقهم الخاصة في التعامل مع الآخر، و أغانيهم، و حكاياتهم، و نوادرهم الخاصة بهم، بل و أمراضهم كذلك..و إذا كان قد حدد ملامح مجتمع الأطفال على هذا النحو، فإن المسؤولية ليست من السمات التي يتميزون بها، إذ يعتمدون على الكبار، ولا يكترثون بالنظام، لكنهم يتفردون بالتعاون غير الغرضي بينهم(13)

أما علماء الاجتماع و الخدمة الاجتماعية فيعرفون الطفولة بأنها "المرحلة التي يكون فيها الطفل هوالطرف المستجيب دوما لعمليات التفاعل الاجتماعي"

ويعرف العلماء السيكولوجيين الطفولة بأنها "المدة التي يقضيها صغار الحيوان و الإنسان في النمو والترقي حتى يبلغوا مبلغ الناجحين و يعتمدون على أنفسهم في تدبير شئون حاجاتهم البيولوجية و النفسية وفيها يعتمد الصغار كل الاعتماد على آبائهم و ذويهم في تأمين بقائهم"(14) .

2- نظريات البحث :

من أهم النظريات الاجتماعية التي تفسر الجرائم الجنسية هي تلك التي تتعلق بتعلم السلوك الانحرافي منها

2-1 نظرية التعلم بالتقليد:

كما يرى تارد إن الجريمة ظاهرة اجتماعية ويعز سلوك الخارج عن القانون إلى عامل و هو المحاكاة و بالتالي فان الإجرام سلوك يتعلمه الطفل من البيئة التي تحيط به و دلك عن طريق محاكاة المجرمين المتواجد في مختلف البيئات التي ينتمي إليها الطفل .

فمثلا الطفل الذي يقوم بإدلاء شهادة عن اعتداء جنسي هو معرض لخطر تبنيه لهذا الفعل من خلال وصفه للأفعال المنحرفة جنسيا والتي شاهدها سابقا ، وهذا النوع من التعلم قد يوضح تأثير الإباحية على المراهقين .
ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية الى " باندورا" و قبله الى كل من "دولارد" و"ميلر" (15).

- تبدو قيمة نظرية التعلم بالتقليد في نقاط نوجزها فيما يلي :

- تسهل هذه الطريقة حدوث التعلم في وقت قصير و خاصة أنواع السلوك الجديدة سواء كان ذلك التعلم عن طريق الملاحظة او التقليد .
- تعمل هذه الطريقة على ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها عندما تعزز ، كما تعمل على كف ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها حين تعاقب تلك الأشكال من السلوك .
- تسهل هذه الطريقة ظهور الاستجابة أو السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم عند ملاحظته لسلوك النموذج المعزز أو المعاقب ، وهدا معناه أن هذه الطريقة تعمل على توفير الوقت والجهد اللازمين لبناء السلوك و تعديله لدى المتعلم عند ملاحظته لذلك السلوك .

وفي الأخير، يمكننا تلخيص أراء "باندورا" التي جاءت في نظريته " التعلم بالتقليد " في النقاط التالية :

- يعتبر باندورا معظم السلوك الانحرافي متعلم من خلال الملاحظة و التقليد و حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج و أمثلة من السلوك العدواني التي يقدمها أفراد الأسرة و الأصدقاء و الأفراد الراشدون في بيئة الطفل . وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني .منها التأثير الأسري ، الأقران، النماذج أللرمزية كالتلفزيون . (16).

ويؤخذ على نظرية التعلم اعتمادها الكلي على قانون المحاكاة وجعله المفتاح الرئيسي الذي تفسر به كل ظاهرة اجتماعية دون ذكر الدوافع التي تدفع الناس إلى المحاكاة نفسها ولكنها .

3-الدراسات السابقة:

تشير البحوث الحديثة في العلوم السلوكية إلى أن الإساءة الجنسية للطفل أصبحت أمرا مطروحا في العديد من الفئات والملفت للنظر أن موضوع الإساءة الجنسية غالبا ما يرتبط بمشكلة تأخذ وقتا قصيرا ولكنها تنتهي بصعوبات نفسية شديدة بعيدة المدى على شخصية الطفل هذا ما جعل العقود الثلاثة الأخيرة تشهد اهتماما في زيادة الأبحاث والتقارير ووضع البرامج النفسية التي تساهم في تحقيق النتائج النفسية المدمرة للإساءة الجنسية وكذلك على الاستراتيجيات التي تساهم في منع حدوث عمليات الاعتداء الجنسي على الأطفال قبل حدوثها و بذلك طرحت قضية الإساءة الجنسية للتداول بعد أن ظلت لفترة طويلة من القضايا المحرمة بالنسبة للمجتمع (17) العربي .

1-3 :الدراسات الأجنبية :

3-1-1- دراسة مارتن Martin(1989):

- عنوان الدراسة: دراسة عن "الخصائص الشخصية والعقلية وعلاقتها بالإساءة الجنسية داخل الأسر"
- أهدافها: هدفت إلى وصف خصائص الأمهات اللاتي تعرضن لجماع المحارم والذي ربما يرتبط ببعض الخصائص المرضية العقلية أو النفسية لديهن

- العينة: تكونت العينة من31 سيدة ممن تعرضن للإساءة الجنسية داخل الأسرة (جماع المحارم) وقد تم مقارنتهن مع مجموعة مكونة من30سيدة من العاديات (مجموعة ضابطة)
- الأدوات: تم تطبيق بعض الأدوات عليهن وهي:

1- اختبار السواء النفسي
2- اختبار الاعتماد العقلي والمرض الجسدي
3- تقرير الخلل الوظيفي ألزواجي
4- تاريخ الإساءة الجنسية في الطفولة

- النتائج:

5- أشارت إلى أن 42% من الأمهات ضحايا الإساءة الجنسية في الطفولة قد تعرضن إلى الإساءة البدنية وكذلك الإهمال الشديد
6- الإساءة الجنسية كانت تحدث بصورة متكررة
7- اتصفن ببعض الخصائص أهمها النقص الشديد في مشاركتهن لأبنائهن في حياتهن الأسرية بالإضافة إلى نقص التماسك الأسري
8- فقد التفاعل الأسري بينهن وبين أسرهن عموما وهذا يؤدي الى زيادة الخلافات الأسرية بشكل متكرر وشديد
9- كما اظهرن بعض الخصائص المرضية مثل الاكتئاب وشدة القصور العقلي بالإضافة إلى الاتكالية الشديدة (18)

2-1-3 : دراسة بيريري وزياد Briere and Zaidi 1989 :

- عنوان الدراسة :"تاريخ الإساءة الجنسية وعواقبها في المرضى وفي غرف الطوارئ النفسية"
- أهدافها: هدفت إلى فحص العواقب النفسية والاجتماعية للإساءة الجنسية في الطفولة أو المراهقة
- كانت عينة الدراسة قوامها 100 مريضة 50 منهن تم اختيارهن بطريقة عشوائية من جداول المرضى المودعين بغرف الطوارئ النفسية من غير الذهانيين و50 من المترددات على العيادة النفسية تم اختيارهن من خلال المقابلة الإكلينيكية بسؤالهن عن حالات الإساءة الجنسية وقد تراوحت أعمارهن ما بين12-33.5 سنة
- أدوات الدراسة: لمتابعة وضع الحالات استخدمت:

10- المقابلة الإكلينيكية والتي تتضمن البحث عن تاريخ الإساءة الجنسية خلال الطفولة آو المراهقة القسوة نحو الآخرين احتراف الدعارة استخدام المخدرات
11- مقياس التشخيص الأمريكي وذلك لتقييم الوضع النفسي للحالات

- النتائج: أظهرت النتائج:

12- وجود نسبة عالية من الإساءة الجنسية بين المرضى المترددات على العيادة بلغت 80% بينما بلغت في مرضى غرف الطوارئ 6%

13- إما عواقب الإساءة الجنسية فقد ظهرت في عدة جوانب وأشكال مثل العنف ضد الآخرين التي بلغت 17%في المرضى المقيمين و13% في المترددات احتراف الدعارة وقد بلغت 17% في المرضى المقيمين 7% في المترددات واستخدام العقاقير المخدرة قد بلغ 57% في المرضى المقيمين 27% في المترددات

14- بينما بلغت اضطرابات الشخصية في المقيمات 6% في حين بلغت في المرضى المترددات 33% . (19)

15- أظهرت وجود الأفكار الانتحارية في العينة والتي قد بلغت في المقيمين 77% بينما بلغت في المترددين على العيادات الخارجية33%

3-1-3 : دراسة اوسكار Ausiker 1993:

- عنوان الدراسة: "التأثيرات الواقعة على الخصائص الفردية الشخصية من اثر الإساءة الجنسية في الطفولة ومدى فعالية السند الاجتماعي في علاجهم "
- الأهداف:

16- فحص الاختلافات الواقعة على الشخصية من جراء الإساءة الجنسية للأطفال

17- عوامل التأييد والسند الاجتماعي كدور فعال في الاستشفاء من عواقب الإساءة الجنسية

18- وضع برنامج إرشادي لدمج الأطفال المساء إليهم جنسيا بالعديد من أشكال المساندة الاجتماعية وذلك بغرض التنبؤ بمدى التغير الحادث في الانفعالات والوظائف السلوكية للأطفال المساء إليهم جنسيا

- النتائج:

19- دلت على أن هؤلاء الأطفال المتعرضين للإساءة كان لديهم مخزون من الاكتئاب الشديد والقلق وذلك من خلال الدرجات العالية على مقياس القلق

20- ظهر لديهم ضعف شديد في علاقاتهم الاجتماعية (أمهاتهم أصدقائهم إخوانهم) وذلك من خلال المقابلة الشخصية وكذلك ضعف إدراكهم للسند الاجتماعي

21- كما اظهروا نسبة من النكوص كحصيلة لمتغيرات الحوادث الخاصة الإساءة بالإضافة إلى ضغوط الحياة المتكررة والتي أثرت على سلوكهم ووظائفهم السلوكية (20)

2-3 الدراسات العربية :

1-2-3 : دراسة الشربيني واخرون1995: عن الإرشاد النفسي للأطفال المساء معاملتهم جنسيا وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار المترتبة من جراء الاعتداء الجنسي على المحارم وما هي العوامل والأسباب وراء هذه الحالات ومدى فعالية استخدام الإرشاد النفسي للوقاية من هذه الآثار

- العينة: تكونت العينة من فتاة واحدة تبلغ من العمر 17سنة بالسنة الأولى بأحد المعاهد الجامعية تم اختيارها من خلال حضورها للعيادة النفسية في المرة الأولى بعد معرفة الحالة من المقابلة وأنها تعاني من الاعتداء الجنسي على المحارم
- المنهج: استخدم الباحثون المنهج الإكلينيكي من خلال المقابلات لجمع المعلومات عن التاريخ المرضي للحالة من الحالة نفسها والتي اتضح منها أنها اعتدى عليها جنسيا من قبل العم

وقد استخدم العلاج المتمركز حول العميل وكان نموذج الإرشاد يتكون من ثلاث مراحل:

1- مرحلة الاستطلاع: وتم فيها جمع المشاهدات المتصلة بالواقعة موضوع البحث والفهم والفعل كما استخدم عدة اختبارات لمتابعة التغيرات الطارئة على الحالة بعد عملية الإرشاد وكانت الحالة تعاني من الصداع الشديد وآلام المفاصل وثقل الأطراف عند الحركة

2- وأما الأعراض النفسية فكانت أهمها الملل وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة التي هي مصدر البهجة اضطراب النوم نتيجة الأحلام المزعجة مشاعر السلبية نحو أخواتها لاعتقاد الحالة أنهم يحصلون على رعاية اكبر من جانب الأم والأب وأنها تركت لتكون ضحية لهذه التجربة الأليمة.

3- وقد أثبتت فعالية الإرشاد النفسي حيث تم تسجيل التحسن في أداء الفتاة في الجوانب النفسية والجسدية ودخولها في علاقات مع الآخرين كما تغيرت صيغة العلاقات بين الفتاة والأم بصفة خاصة .

2-2-3 : دراسة للدكتورة "سميحة نصر" بعنوان "أسباب جرائم العنف و الاغتصاب وهتك العرض" والهدف من هذه الدراسة هو :

- محاولة تفسير كل المتغيرات التالية: البطالة وانهيار القيم التي طرأت على "جرائم العنف" عموما وجرائم الاغتصاب بالخصوص وذلك في ضوء تغير طبيعة القيم خلال القترة الليبرالية او الرأسمالية والتي ساءت فيها قيم المادة والربح والفردية وهي قيم كما تراها الباحثة تجعل من الإمكانية في انتهاك الآخرين والتعدي عليهم أكثر
- محاولة الكشف عن العلاقة بين هاته المتغيرات وتزايد حجم هذه الجرائم إحصائيا ورقميا واهم النتائج التي استخلصتها ما يلي:

22- تم الكشف عن العلاقة بين عدد من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية السلبية خلال الفترة الليبرالية مثل البطالة والفقر إضافة إلى تزايد في المشاركة لفئات معينة في هاته الجرائم وفي مقدمتها "جرائم الاغتصاب وهتك العرض"

23- نجد أن نسبة مرتكبي جرائم الاغتصاب وهتك العرض هم من العاطلين عن العمل والمقدرة بـ13.9% وذلك في فترة الثمانينات إما فيما الموظفين والعمال وبالضبط في جرائم الاغتصاب وهتك العرض فقد قدرت في الستينات بـ13.12% لتصل في حقبة الثمانينات إلى 322% صف إلى ذلك فقد تناولت الدكتورة "سميحة نصر" تفسير "العلاقة بين التحضر وجرائم الاغتصاب وهتك العرض وسبيل هاته الجريمة في الانتشار في المحافظات الحضرية" فهي انطلقت من هذا الجانب وربطته بجملة من العوامل منها امتداد عمران المدن وزيادة سكانها وارتفاع نسب الهجرة الداخلية إليها هذا فضلا عن انتشار العشوائيات فيها وبما يعانيه أهلها من إحباط اقتصادي واجتماعي وإحساس بالتفاوت الاجتماعي الأمر الذي يدفعهم إلى التمرد والعصيان آو العنف و العدوان ومن ثمة فالجريمة التي تعد بمثابة المفرغ لشحنات الفرد المخزونة هذا بالإضافة إلى الخصائص البيئية والسكنية والعمرانية للعشوائيات التي تسهل على ارتكاب الجرائم وعلى رأسها جرائم الاغتصاب وهتك العرض (21)

3-3 :دراسات حديثة:

1-3-3 في دراسة أجراها فنكيلور Finkelhor في عام 1994 حدد صفات مرتكبي الإيذاء الجنسي من البالغين على الأطفال الإناث اللاتي يقل عمرهن عن12 عاما في الولايات المتحدة الأمريكية بأنهم:

- من الذكور

- عادة يكون زوج أم الطفلة
- عاش بدون أم أو لم يكن على علاقة جيدة بأمه
- لم تصل أمه إلى مرحلة التعليم الثانوي
- كانت أمه تكرهه في الجنس
- ليس لديه تعلق عاطفي بوالديه
- دخل أسرته السنوي يقل عن عشرة آلاف دولار أمريكي
- كان لديه صديق أو صديقان في طفولته بدلا من أن يكون له خمسة أصدقاء على الأقل.(22)

2-3-3 دراسة حول الجاني :

تشير الدراسات الأمريكية إلى أن حوالي 60% من المعتدين جنسيا على الأطفال كانوا من معارف الأسرة ليسوا من أقاربهم وليسوا من المشرفين على تربيتهم وغالبا ما يكون الجاني في هذه الأحوال هو صديق للعائلة أو من الجيران كما تشير هذه الدراسات ان 30% من المعتدين جنسيا كانوا من أقارب الأطفال مثل الآباء او من الأعمام أو الأخوال أو الأقارب من الصلة البعيدة مثل أبناء الأعمام أو أبناء الأخوال وتشير هذه الدراسة أيضا أن حوالي10%من المعتدين جنسيا على الأطفال كانوا غرباء عنهم أي ليسوا من الأقارب ولا المعارف او الجيران اي لا توجد سابق علاقة بينهم وبين الطفل يحدث الإيذاء الجنسي للأطفال في كل المجتمعات وفي كل المستويات الاقتصادية ولكن قد يحدث نتيجة لنوع من الانحرافات الجنسية وهو ما يعرف Pedophilia . (23)

3-3-3 العلامات السلوكية للبالغ التي تشير لحب ممارسة الاعتداء الجنسي:

1) دائما يصر على عناق أو تقبيل الأطفال او قرصهم في أجزاء من أجسادهم او المداعبة الشديدة وذلك عند مقابلتهم أمام أهلهم حتى ولو لم يكن الطفل راضيا عن وسائل الترحيب
2) يصر على قضاء وقت طويل مع الطفل في مكان مغلق دون إزعاج او انقطاع ولا يفضل قضاء الوقت مع من هم اقرأنه وفي نفس مرحلته العمرية
3) يبدي اهتمامه بالأنشطة الجنسية للأطفال والمراهقين في كل أحاديثه
4) يعطي الطفل أموال او هدية غالية الثمن دون مبرر او دون سبب واضح
5) يحب مشاهدة صور الأطفال الفاضحة ا يطلب من الطفل أن يتعرى أمامه
6) دائما يحاول أن يشاهد الأطفال أثناء استحمامهم فيقترب من الحمام كثير لمحاولة رؤية الطفل عاريا
7) يشجع الأطفال على الاحتفاظ بالأسرار وعدم التحدث مع والديهم في كل شيء
8) دائما يصف ويحدث عن مشاكله مع زوجته ساء كانت من ناحية العلاقة أو الشجار الذي يشير إلى اختلافهما عن بعضهما في الرؤى والأفعال كما يحها أن تتصرف تصرفات المراهقين
9) يطلب التطوع للعمل كجليس للأطفال مجانا.(24)

4-3 التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن التعقيب على تلك الدراسات بغرض الاستفادة منها بيان أوجه الاتفاق والاختلاف في الأهداف و الأدوات والعينة والنتائج لمعرفة ما يمكن أن تتسم بع الدراسة الحالية علميا ونظريا:

أ- من ناحية الأهداف: يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن بعض منها تهدف إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الاعتداء الجنسي على الأطفال .

ب- بالنسبة للعينة:بعد استعراض الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسة تتفق مع بعض الدراسات السابقة في تحديد الفئة العمرية وكذلك من حيث جنس العينة الذكور والإناث .

ت- من ناحية الأدوات: تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

4- : العوامل المرتبطة بمحدث الاعتداء (المعتدي):

4-1 تعرض المعتدي ذاته لاعتداء في طفولته:

يرى العديد من العلماء إن أهم العوامل الدافعة لإيذاء الأطفال ان يكون المعتدي قد تعرض للاعتداء أثناء طفولته وهو ما يحدث به بعض الاضطرابات النفسية تجعله معتديا على الأولاد في المستقبل وقد قرر بعض العلماء ان معدل حدوث إيذاء الأطفال على يد المعتدي الذي تعرض في طفولته للاعتداء تزيد عشرين ضعفا عن معدلها على يد الشخص البالغ الذي لم يتعرض لهذا النوع من الاعتداء في طفولته وكذلك الاعتداء بكل أشكاله ويفسر البعض ذلك ليس بسبب الاضطرابات النفسية التي تحدث بالطفل عند تعرضه للإيذاء مما يدفعه لان يكون جاني في المستقبل ولكنهم يفسرونه بان العدوان سلوك متعلم فعندما يتم الاعتداء على الطفل وهو صغير فانه سيتعلم العدوان ويستخدمه مع الأبناء في المستقبل هذا الاتجاه تؤيده نظرية التحليل النفسي لفرويد التي ترى ان الأبناء الذين تعرضوا للإيذاء يمارسون الاعتداء على أبنائهم في المستقبل نتيجة دوافع لا شعورية

لكن ليس كل شخص متعرض للاعتداء في طفولته سيكون معتدي على الأطفال في المستقبل فقد أكدت إحدى الدراسات ان أكثر من ثلث الأمهات اللاتي تعرضن للاعتداء في طفولتهن لا يمارسن الاعتداء على أبنائهن بل إنهن يعاملونهم معاملة جيدة كذلك فان هناك العديد من المعتدين على الأطفال لم يتعرضوا للاعتداءات أثناء مرحلة الطفولة (25).

4-2 تعاطي الكحول والمخدرات:

تعاطي وإدمان الكحول والمخدرات يؤثر على سلوك المتعاطي بشكل كبير وعادة يدفعه لان يكون شخصا عنيفا وقد يصل به إلى حد ارتكابه للجرائم هذا العنف في سلوك اهد من الكحول والمخدرات قد يزيد من فرصة حدوث إيذاء الأطفال بمعدل كبير من قبل المتعاطين

تشير الإحصائيات الأمريكية ان هناك حوالي 14 مليون أمريكي مدمن تعاطي كحوليات وان هناك حوالي 12 مليون أمريكي مدمن تعاطي مخدرات وعقاقير الإدمان وتؤكد الإحصائيات الأمريكية ان حوالي 606 مليون طفل أمريكي يعيشون في منزل به احد الأبوين مدمن تعاطي كحول وهناك عدد يقترب من ذلك لأطفال يعيشون في منزل به احد الأبوين مدمن مخدرات وعقاقير الإدمان .

أثبتت الأبحاث الأمريكية الحديثة ان هناك ارتباط وثيق بين اعتداء على الأطفال وإدمان وتعاطي الكحول والمخدرات حيث تشير نتائج هذه الأبحاث أن 40% من حالات إيذاء الأطفال المؤكدة هم أطفال لآباء أدمنوا تعاطي الكحول والمخدرات وهو ما يساوي حوالي 480 ألف أمريكي سنويا يعيشون في منزل أحد الآباء او الأبوين يدمنان تعاطي الكحول والمخدرات وأكدت هذه الأبحاث ان هؤلاء الأبناء يعانون من مشاكل صحية بدنية وعقلية ونفسية مقارنة بالأطفال الذين يعيشون في منزل ليس به أب مدمن(26)

3-4 الاضطرابات النفسية والعاطفية والعقلية:

يتأثر الانسان بما في ذلك سلوكه المنحرف أو السلوك الاجرامي ،بقواه العقلية وما تمتاز به من القوة أو الضعف و التخلف وبما يعتمل في نفسه من الدوافع و العقد و النزعات الشعورية و اللاشعورية و الانفعالات ، وتتدخل عوامل النفسية و العقلية في السلوك الإجرامي و النفسي في كثير من النواحي أو الأبعاد ، ابتداءا من التفكير في الجريمة والتخطيط لها ،وتنفيذها ومحاولة الهروب من تبعاتها وإخفاء معالمها و التهرب من المسؤولية الجنائية في كل المراحل المكونة للجريمة تحركه و تؤثر فيه عوامل و دوافع وقوى نفسية .(27).

ان معظم الدراسات تتفق على ان مواصفات المعتدي على حالات إيذاء الطفل هي:

24- الفقر
25- الأمية أو انخفاض مستوى التعليم او انخفاض مستوى الذكاء
26- غياب احد الوالدين
27- إدمان الكحول والمخدرات
28- العزلة والوحدة والعدائية
29- الاكتئاب والقلق
30- فقدان الثقة في الآخرين والشعور برفض الآخرين لهم (28).

5- نتائج الدراسة الميدانية وإجراءاتها المنهجية

لقد حددت الباحثة هذا الفصل لتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الدراسة الميدانية واهم الإجراءات المنهجية التي اتبعت خلالها.

إذ قامت الباحثة بمراجعة البيانات التي جمعت وقد اعتمدت على الحاسب الآلي في تحليلها بتحويل تلك البيانات الى بيانات كمية بمراجعتها وإجراء عملية الترميز حتى تسهل عملية تفريغ البيانات عن طريق الحاسب الآلي، ولقد استعانت الباحثة في التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، اذ"يعتبر البرنامج الإحصائي SPSSمن البرامج الشائعة الاستخدام في مجال تحليل البيانات الخاصة بالأبحاث والدراسات الإنسانية " (29).

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتحليل وتفسير تلك البيانات الكمية واستخلاص النتائج منها.

أولا: الإجراءات المنهجية:

1-1 الدراسة الاستطلاعية: :قامت الباحثة بعدد من الخطوات من أجل جمع البيانات وكانت والخطوة الأولى هي القيام بزيارة ميدانية للمعهد الوطني لعلم الإجرام و الأدلة الجنائية ببوشاوي الجزائر في أفريل 2012 وبعد إجراء مقابلة مع مدير المعهد الذي أجابنا على كل الأسئلة وكان له كل الفضل في فهم الظاهرة أكثر ومساعدة الباحثة في جمع الإحصاءات الخاصة بالظاهرة وفي الوقت نفسه التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الميدانية لمثل هذه الظواهر في الجزائر كما ساعدنا المتخصصون في علم الإجرام بالمعهد في الاطلاع على المكتبة وإفادة الباحثة بالموضوعات التي لها علاقة بالموضوع.

2-1 منهج الدراسة

وللبحث في إشكالية الاعتداء الجنسي على الطفولة كان من الضروري اعتماد منهجا يرتكز على تحليل المعطيات بطريقة كمية كيفية تعتمد تصنيف العينات إذ أصبحت أهمية البحث في هذا الموضوع في المجتمع الجزائري مطلبا ضروريا ولذلك اعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت المنهجية كالتالي:

1- تحليل احصائي للملفات ووضع تصنيفات اما من خلال سن الضحايا أو من خلال العلاقة بين المعتدي والطفل .دراسة معمقة لحالات الضحايا وذلك من أجل الكشف عن المشاكل التي عرفوها وعانوا منها .

واعتمدت على التحليل والتفسير من خلال المعطيات و الحقائق التي تحصلت عليها بعد جمع البيانات .

3-1 مجالات الدراسة:

1-3-1 المجال المكاني: كانت الخطوة الثانية هي الحصول على موافقة القيادة الجهوية للدرك الوطني بالشرق من أجل الحصول على إذن رسمي يسمح للباحثة بجمع البيانات، وكان مكان إجراء الدراسة بفرقة حماية الأحداث للدرك الوطني لولاية عنابة ، باعتبار أن هذه الفرق تولي اهتماما بهذه الشريحة من المجتمع من خلال حمايتها من الانحراف، كما أن إيداع مثل هذه الفرق تسهل مهنة الباحثة في تطبيق دراستها الميدانية .

أما الخطوة الثالثة بعد تحديد الفرقة لحماية الأحداث تم مقابلة مديرها وتسليمه خطاب الإذن والاستئذان في الحصول على المعلومات والذي كان له دور كبير في تحديد أفراد العينة بالتعاون مع الزملاء المحققين.

نشأت فرقة حماية الأحداث في جانفي 2005 وذلك بناء على احصائيات الدرك الوطني حول تنامي ظاهرة جنوح الأحداث والتي تعمل على الوقاية من أخطار هذه الظاهرة ومن المهام الأساسية لها هي :

1- معالجة حالات القصر المعرضين أو المقبلين على الانحراف.

2- توفير متابعة و حماية للأحداث من كل سوء معاملة أو أي اعتداء خاصة الاعتداءات الجنسية سواء بالوسط العائلي أو الوسط الخارجي أو حتى المدارس .

3- القيام بالتوقيف واتخاذ القرارات والإجراءات والأنظمة المتعلقة بحماية الأحداث سواء في حق الأولياء أو كل بالغ قام بالتعدي على قاصر.

4- تحسيس الشباب المراهق وتوعيته بمخاطر بعض الآفات و الظواهر الاجتماعية الخطيرة . (30).

2-3-1 المجال الزماني:

قبلها قمنا بزيارات استطلاعية تم من خلالها الإطلاع على القضايا التي عالجتها المصالح فيما يخص الجرائم ضد الآداب و انطلقت الدراسة الميدانية بعد حصر كل الحالات الضحايا للفترة الممتدة من جانفي 2014-الى غاية نهاية شهر أفريل 2014.

3-3-1 . المجال البشري: تمكنت الباحثة من حصر الحالات والتأكد أن كل الحالات تعرضت لفعل الاعتداء الجنسي وعدهم(20) حالة وهي عينة قصديه(غير احتمالية) كما تمت العملية بمساعدة المحققين وملفات الضحايا وقع تصنيف العينات حسب طبيعة الاعتداء المدروس في البحث وفق جداول تتضمن تصنيفا تصنيفا لعديد المتغيرات.

4-1: أدوات جمع البيانات

لقد استعانت الباحثة ببعض الأدوات البحثية لانجاز دراستها وهي على النحو التالي:

1-4-1-الملاحظة:L'OBSERVATION

تعتبر الملاحظة من الوسائل الهامة في مجال البحث الاجتماعي ولهذا فقد استخدمت الباحثة ما يسمى بالملاحظة البسيطة (SIMPLE OBSERVATION) كأداة مكملة لأدوات البحث الأخرى. كانت الملاحظات خير عون للباحثة في الوصول إلى الكثير من المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة.

1-4-2 المقابلة :

وقد استفادت الباحثة من المقابلة كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة و أجرت مقابلات شخصية بعضها حرة، وبعضها شبه مقننة وكانت مع المختصين والمحققين داخل فرق الأحداث للدرك الوطني المختصة في حماية الأحداث الذين قاموا بإجراءات التحقيق مع الطفل الضحية الى غاية كشف هوية المعتدي وكافة ظروف الاعتداء حيث يعتبر المحققون أهم أداة لجمع المعلومات وذلك نظرا لاحتكاكهم الدائم بهؤلاء الأحداث وأسرهم ومتابعتهم، وكذلك مع أطباء مختصيين في الطب الشرعي و أخصائيين نفسانيين قد عالجوا مثل هذه القضايا وذلك قصد الحصول على معلومات لتوظيفها في البحث ،و من أجل التقرب من الواقع ومعرفة ظروف الاعتداء الجنسي الذي عايشه الطفل أو القاصر وكذلك للتأكيد عليهم من خلال الملفات المتوفرة بكل صدق و موضوعية .

1-4-3 الاستمارة :

ومن ثم فقد استخدمت الباحثة استمارة كأداة لجمع البيانات الميدانية اللازمة لهذه الدراسة، وهذه الأداة تساعد على تسجيل البيانات وعرضها في جداول تعين الباحث على الكشف عما تنطوي عليه هذه البيانات من معان، وقد تم تصميمها بصورة تنسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها. وفي سبيل الخروج بنموذج لاستمارة الاستبانة يتفق مع أهداف وأغراض الدراسة التي تسعى الباحثة الى تحقيقها.

1-4-5 الصدق والثبات لأداة الدراسة:

الصدق: بعد الرجوع إلى الأدب النظري حول العنف ضد الطفل وما أحصته مؤسسات الأمن و الدرك الوطني بخصوص هذه الظاهرة في المجتمع الجزائري ، قامت الباحث بتطوير أداة لمعرفة الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للطفل الضحية واسرته ثم خصائص ومعلومات عن المعتدي وعلاقته بالطفل والظروف المحيطة بالاعتداء وأهم العوامل المسببة للاعتداء الجنسي على الطفل ،حيث عرضت على محكمين مختصين الذين أجمعوا على مناسبة المقياس بعد إجراء تعديلات على العبارات بدقة واضافة بعض المتغيرات وتصحيح النقائص .

ثبات الاستمارة: لقياس ثبات الاستمارة تم حساب الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)وقد بلغت قيمة الثبات 0.88 للأداة ككل وهذا الثبات يعد مرتفعا ويكفي لاستخدام المقياس بثقة .

1-5 أساليب المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بإدخال البيانات التي جمعتها على الحاسب الآلي باستخدام حزمة البرنامج الإحصائي SPSS (statistique package of sociale science) من اجل تحليل البيانات الخاصة بالبحث وقد استخدمت الباحثة في تحليلها البيانات الأساليب الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية و التكرارات.

2- معامل ألفا كرونباخ

ثانيا: مناقشة النتائج

جدول رقم : 01 خاص بالصفة الاجتماعية للمعتدي

الصفة الاجتماعية	التكرار	النسبة
مراهق	4	%20
أعزب	8	%40
متزوج	8	%40
المجموع	20	%100

التحليل : من خلال الجدول يتبين أن المعتدي بصفة مراهق بلغت نسبته20 ويفسر علماء النفس حيث دخول المراهق في هذا النوع من الجرائم هو عدم تحكم المراهق في سلوكياته واندفاعه من دون حساب للنتائج كما أن الفراغ الكبير والوحدة تدفعان بالمراهق لهذه الاعتداءات كذلك في هذه المرحلة يحب المراهق استكشاف الحياة الجنسية وبالتالي وقوعه في هذا النوع من الجرائم الجنسية كما أنه يجب اعتبار المراهق هنا هو ضحية لمضاعفات هذه الفترة ولا يجب اعتباره مجرم .

أما بالنسبة للعازب فقد بلغت النسبة 40 والتي تعني منة لم يتزوج وتتصف هذه الفترة بعنفوان الشباب وبنضوج الغريزة الجنسية ونتيجة لعديد من المؤثرات الخارجية منها العراء و المشاهد اليومية والأفلام ومعها عوامل داخلية ونظرا للاستعدادات النفسية للتهيج فان العازب يجد حل مرضي اذا ما تكرر واختيار البحث عن طرف يكون وسيطا لتلبية نزوته وأحيانا يرى العازب في الطفل ضحية سهل المنال والوحيد لتلبية رغباته وبالتالي تتنوع أشكال الخداع وتتنوع معه أشكال الاعتداءات الجنسية.

أما المتزوج فقد بلغت النسبة نفس نسبة العازب ' فاذا كان المراهق وطبيعة نموه المحتضنة للغريزة الجنسية كعنصر جديد والعازب الذي لاوسيلة له ولكن الزوج يعتدي غلى الطفل كيف نفسر ذلك ، لقد بينت العديد من النظريات أن الاعتداء الجنسي على الأطفال من قبل متزوجين يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيدوفيلي لذلك يترك المعتدي زوجته ويهجرها بحثا عن موضوع جنسي يكون الطفل ولقد صادفتنا حالة أثناء اجراء الدراسة الميدانية وعالجتها فرقة الأحداث بعنابة "عن كهل متزوج وله أولاد من ولاية الطارف اعتدى على أكثر من 10 بنات قصر من الحي وذلك بمحله " ولولا تبليغ طفلة تبلغ 9 سنوات لأبيها الذي باشر بالتبليغ واتخذت الفرقة الاجراءات الازمة ووضع حد لتصرفات هذا البيد وفيل لتمادى أكثر في انحراه الجنسي وكرر ذلك على ضحاياه.

جدول رقم 02 : يبين العلاقة بين المعتدي والطفل

نوع العلاقة بالمعتدي	التكرار	النسبة
من داخل الاسرة	2	%10
من خارج الاسرة	18	%90
المجموع	20	%100

التحليل : من خلال الجدول يتبين أن الاعتداء الجنسي من خارج الأسرة كانت أعلى نسبة قدرت ب 90 من الاعتداءات كانت من خارج الأسرة وقد تراوحت هده العلاقات بقوة العلاقة منها علاقات عاطفية وباتفاق الطرفين

على الخروج في مواعيد غرامية يسهل من وقوع مثل هده الاعتداءات كذلك العلاقة التجاورية والتي اعتمدت على قرب المسافة الجغرافية وسهولة التلاقي والقائمة على المغالطة والرياء وبالتالي يكون الطفل موضعا للجنس .

التوصيات :

كيفية التعامل مع الأطفال إذا تعرضوا لاعتداء جنسي:

يجب أن نعلم الأبناء أن هناك بعض الناس أشرار يرتكبون هذه الأفعال المنافية للآداب ونعلمه إلا يخضع بالكامل للمدرس أو الأقارب بل يجب ان يقاوم اي فعل من هذه الأفعال المنافية للآداب لكننا يجب الا نرهب الأطفال من المجتمع بأسره بل يجب ان نقول له ان هناك أناسا أخيارا لا يرتكبون الأفعال المنافية للآداب وان هناك أناسا أشرارا يرتكبون هذه الأفعال المنافية للآداب ولذلك مقاومتهم وعدم الخضوع لرغباتهم

فالكثير من الأبناء لا يخبرون اي احد عن تعرضهم للإيذاء الجنسي كما قد يلجا الأطفال إلى طريقة غير مباشرة للإبلاغ عن هذا الإيذاء فيقول للأب مثلا:" لا تدعني اذهب الى بيت جدي فانا لا أحب الذهاب هناك" في هذه الحالة يجب على الأب ان يدرس سبب رفض الابن الذهاب لجده فقد يكون عرضة للإيذاء الجنسي هناك

أحيانا تكتشف حالات إيذاء جنسي مصادفة أثناء توقيع الكشف الطبي الروتيني عند طبيب الأسرة او أثناء علاج الطفل من علة أخرى لذلك فان سؤال الأطفال عن الإيذاء يجب ان يسبقه تطمين للطفل بأنه لن يتعرض لأي خطر من جراء هذا الحوار أو من جراء الإدلاء بأي معلومات ان مجرى اللقاء مع الطفل يجب ان يتمتع بصبر كبير حتى يستطيع أن يخرج بمعلومات جيدة عن تعرض الطفل لإيذاء من عدمه لان الطفل غالبا يقاوم بشدة الإدلاء بالحقيقة في حالة تعرضه للإيذاء من جراء تهديد الجاني له (31)

في حالة الشك في وجود اعتداء جنسي على الطفل يجب سرعة عرضه على طبيب الأسرة او طبيب أطفال او طبيب جراحة اذا كانت هناك اتهامات لشخص محدد ارتكب هذه الجريمة أو التأكد من وقوع اعتداء جنسي على الطفل دون تحديد هوية المتهم يجب إبلاغ الشرطة او النيابة لسرعة اخذ الإجراءات الجنائية وعرض الطفل على الطبيب الشرعي بأسرع وقت ممكن لتوثيق الإصابات وجمع الأدلة المادية التي تدين الجاني في هذه الحالات التي يوجد بها اعتداء جنسي ان يفحص جسد الطفل فحصا شاملا ودقيقا ويجرى له فحص إشعاعيا كاملا للتأكد من سلامة العظام وعدم تعرض الطفل للإيذاء البدني أيضا وذلك لان معظم حالات الإيذاء الجنسي يصاحبها إيذاء بدني لا بد ان يتم فحص الطفل ظاهريا ومعلميا (عينة الدم) من الإمراض التي تنتقل من خلال الاتصال الجنسي.(32)

وبالتالي فان دور الآباء عظيم في تقليل معدل حدوث الاعتداءات الجنسية على الأطفال من خلال:

1- التنبيه على الطفل بعدم السماح لأي شخص بملامسة أجزاء هامة من جسده مثل منطقة الآليتين ومنطقة الأعضاء التناسلية وموضع الثديين أو التقبيل من الفم وإذا تعرضوا لذلك فلا يخافوا بل يجب ان يطلبوا من هذا المعتدي التوقف فاذا استمر عليهم بالصراخ واذا وقع الاعتداء بالرغم من ذلك فلا بد أن يبلغوا الوالدين عند عودتهم للمنزل يجب أن يدرك الطفل ان المعتدي جنسيا في وضع اضعف بكثير من أي مجرم آخر فهو جبان ويخشى الفضيحة ولذلك فان مجرد اعتراض الطفل أو صراخه سيجعل المعتدي غالبا يترك الطفل ويهرب

2- التنبيه على الطفل بان احترامه للمدرس أو مشرفة الحضانة لا يعني بالضرورة الخضوع التام لهما وتنفيذ طلباتهم اذا كانت طلبات غير شرعية

3- تغيير الثقافة المجتمعية التي تسمح للأقارب والمعارف بتقبيل الأطفال وعناقهم عند اللقاء مع الأطفال وذويهم وعدم السماح لأي شخص بالغ كائنا من كان بان يجلس الطفل على حجره

4- تشجيع البرامج المتخصصة عن الثقافة الجنسية التي تناسب عمر الطفل لتحدثه عن الممارسات الجنسية المنافية للآداب (33).

والأخطر في كل هذا ان لم تكتشف الجريمة وسكت الطفل وتمرد الجاني في تكرار فعلته الشنيعة فكيف سيكون رد فعل الطفل وكيف سيتكيف مع هذا الفعل المخل بالحياء وهل سيستطيع ألتغاضي عنه ام هل ستكون له أثار على المدى البعيد يلتقط ثمارها المجتمع ككل.

المراجع :

1- عبد الحميد محمد علي ومنى إبراهيم قرشي: العنف ضد الأطفال مؤسسة طبية للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة مصر ،2009،ص73.

2- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010،ص126-127.

3- احصائيات الدرك الوطني

4- منجد الطلاب: دار المشرق ،بيروت، 1986،ص464.

5- منيرة بنت عبد الرحمن ال سعود:إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له ،ط1 ،الرياض جامعة نايف للعلوم الأمنية المملكة العربية، السعودية ،2005 ،ص35.

6- مصطفى غالب :الجنس عند فرويد ،دار ومكتبة الهلال للنشر ،بيروت ،1995،ص14.

7- محمد عثمان نجاتي :سيقموند فرويد ،ثلاث رسائل في نظرية الجنس ،دار الشروق ط3 ،القاهرة ،1989،ص38-39.

8- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص211.

9- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص213

10- قانون العقوبات الجزائري.

11- المنجد في اللّغة و الأعلام، ط 26 ، دار المشرق، بيروت،1975 ،ص46.

12- قانون الاجراءات الجزائية.

13- سعيد فرح محمد .الطفولة و الثقافة و المجتمع ، دار المعارف، الإسكندرية،1993.،ص151.

14- محمد عبد الفتاح محمد:ظواهر ومشكلات الأسرة و الطفولة المعاصر من منظور الخدمة الاجتماعية ،المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،2009،ص144-145.

15- بلقاسم سلاطنية ، سامية حميدي : العنف و الفقر في المجتمع الجزائري(دراسة سوسيولوجية للواقع المجتمعي المعاصر) ،دار الفجر للنشر و التوزيع ، بسكرة – الجزائر ،2008،ص49..

16- بلقاسم سلاطنية ، سامية حميدي : العنف و الفقر في المجتمع الجزائري(دراسة سوسيولوجية للواقع المجتمعي المعاصر) ،دار الفجر للنشر و التوزيع ، بسكرة – الجزائر ،2008. ،ص61.

17- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص212.
18- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص225.
19- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص224.
20- رشاد علي عبد العزيز موسى زينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009،ص224.
21- www.Ojp .us dog.gov/bjs/abstract/soo.htm.11
22- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص59-60.
23- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص138
24- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص149-150.
25- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص55-56.
26- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص56-58.
27- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص214-215.
28- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص58-59.
29- فضيل دليو
30- مجلة الدركي : العدد 17 ،فيفيري 2009.الجزائر.
31- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص152.
32- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص137-138.
33- هشام عبد الحميد فرج: إيذاء الطفل دار الوثائق للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة2010 ،ص148-149.

المواطنة والسيادة عند يورغن هابرماس

أ. بـن شعيـب بلقـاسـم
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
– جامعة عمار ثليجي – الأغواط

الملخــــــص

تعتبر المواطنة والسيادة عند المفكر والفيلسوف الألماني "يورغن هابرماس" امتدادا لنظرية الفعل التواصلي لديه مرورا بما يسمى بالدولة الوطنية، المنبثقة عن السيادة الشعبية والرؤية التوافقية لبسط سيادة الدولة، ويكون ذلك بالفكر الحداثي المتجاوز لتاريخ الماضي والمتوجه إلى المستقبل الذي يبنى على الإرادة الجماعية والسيادة الصادرة عن الشعب الذي تتماشى حريته الأساسية من السيادة الوطنية والشعور بالانتماء إلى المواطنة لتحقيق دولة الحق والقانون.

Abstract

According to the German philosopher and thinker “Jurgen Habermas” “citizenship and sovereignty” is an extension of the theory of the communicative rationality passing through the so-called “National state”,which emanates from the public sovereignty and the compatible vision to extend the state’s sovereignty. This can be accomplished through the ideology of modernism that transgresses the history of the past and is orienting toward the future which is being constructed on the basis of the collective will and the sovereignty of the people whom their basic freedom comes from the national sovereignty and the sense of belonging to citizenship that leads to the state where law rules.

المقدمة:

إن الدولة يمكن أن تستمد قوتها وسيادتها من قيمة المواطنة خاصة عندما تتمثل في سيادة الشعب نفسه بنفسه. وعندما يتكون الشعب من مجموعة من المواطنين الأحرار الذين يمارسون الواجبات التي عليهم ويطالبون بضمان حقوقهم. ف«لكي يعيش الناس في أمان وعلى أفضل نحو ممكن كان لزاما عليهم أن يسعوا إلى التوحّد في نظام واحد وكان من نتيجة ذلك أن الحق الذي كان لدى كل منهم بحكم الطبيعة على الأشياء جميعا أصبح ينتمي إلى الجماعة ولم تعد تتحكّم فيه قوّته أو شهوته بل قوة الجميع وإرادتهم»[1].

إن علاقة السيادة بالمواطنة تتجلى في قوة الجميع فوق الجميع لا تقبل التفاوض ولا تتجزأ وتحكم فوق بقعة جغرافية معينة تسمى أرضا قومية، هذه الهيمنة للسيادة الوطنية المتمثلة لجميع من يعيش فوق الأرض القومية قد تم الإعلان عنها في معاهدة "وتسفاليا" عام (1648م) والتي أعطت الحق للدول في الدفاع عن سيادتها وأمنها القومي ولو عسكريا من أجل الدفاع عن سيادتها وأمنها القومي. «إن الفاعلين لكي يكتسبوا قدرة على الفعل على المستوى الكوكبي، يجب عليهم أن يتعلموا النظر إلى أنفسهم كفاعلين، يقررون بطريقة مستقلة، وكأعضاء في إطار جماعة عالمية، ويتحملون مسؤولية الدفاع عن المصالح الكونية في إطار اختياراتهم»[2].

---

[1] – سبينوزا: رسالة في اللاهوت والسياسة: تر: حسن حنفي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط4، 1997، ص: 380.

[2] – نقلا عن: كريستيان بوشندهوم، ورينروشيلتس: استفتاء من أجل دستور أوروبي، مرجع سابق، ص: 7.

إن "هابرماس" يدعو إلى ضرورة التوسع الفكري الذي يتجاوز الحدود السياسية والثقافية في إطار علاقات تواصلية وتشاركية وحوارية، فهو يدعوا إلى فكرة مواطنة عالمية، تنطلق من نقد الذّات عن طريق التذاوت وتلتزم بأخلاق كونية متفق عليها، فتاريخ الفكر السياسي يبين أن فكرة المواطنة بدأت مع الرواقيين «وإن لم تكن رؤيتهم تتضمّن تأليف دولة عالمية بأي شكل رسمي، بقدر ما كان ذلك الحكم موجودا خلال ألف وخمسمائة سنة ق. م، فإنه اتّخذ شكل الطموح إلى إمبراطورية رومانية كونية أو متجددة، لم يقم فيها الاعتبار لقضية المواطنة»[1].

إن خطاب "هابرماس" الواضح والموجّه إلى المواطن عبر اللغة والتخاطب والذي يتعدى حدوده إلى غيره لتصنع له لحمة المواطن العالمي في إطار التشارك والحوار والاستماع إلى رأي الغير، لأن غياب ذلك كله يؤدي إلى البلبلة وزرع الفتن واللاتفاهم والتطرّف والإرهاب. وللخروج من ذلك يجب بناء إرادة فردية سياسية حكيمة مبنية على أسس ديمقراطية تحمل لواء السيادة إذ «لا يمكن أن نحدد الديمقراطية بطريقة بسيطة فسيادة الشعب المواطن تتضمن في نفس الوقت التقنين الذاتي لهذه السيادة عن طريق القوانين وتحويل السيادة إلى منتخبين»[2].

جذور المواطنة

وإذا نظرنا إلى المواطنة بتصوّر ليبيرالي فإنها تحدد وضع المواطنين وعلاقتهم بالقانون وحماية الدولة لهم. «فهم يستفيدون من حماية الدولة، بما في ذلك الحماية من تدخلات الدولة ذاتها... إن الحقوق الذاتية هي الحقوق السلبية التي تمنح هامشا فرعيا يتحرر في إطار أصحاب الحق من كل إكراه خارجي»[3].

إن المواطن يكون مواطنا عند مشاركته في سلطة السيادة المفعمة بالحقوق تتجلى صفة ذلك في الرعايا الذين يخضعون لقوانين الدولة ويقومون بواجباتهم، مقابل المطالبة بحقوقهم فهو حر وسيد وذلك ما يجعله يخضع للقوانين ويطيع أوامر الدولة، وذلك لا يعني انفلات حريته منه، ولا تقبل المواطنة ولا السيادة التجزئة ولا الانقسام «لأن جوهر الجسم هو في التوافق بين الطاعة والحرية، وأن كلمتي الرعايا ومعقّد السيادة ذاتا ومعنى تلتقي فكرتهما في كلمة واحدة هي المواطن»[4].

هذا المواطن الذي تطرق إليه "هابرماس" بتأثر من "كانط" ضمن: «مشروعه في السلام الدائم والعالمي والذي أتيح نظريا لديه، القول بمفهوم الإنسان العالمي، أو المواطن العالمي»[5].

إن الفكر السياسي الهابرماسي طور فكرة المواطنة ضمن الفلسفة السياسية المعاصرة. «لإعادة تشكيل المواطنة العالمية وفق الإرث الكانطي والرواقي»[6].

إن المواطن بحكم ارتباطه بهرم الدولة السياسية يجعله ذلك يدرك بالإرادة والوعي الشروط الموجودة للاعتراف المتبادل بهدف تأسيس رابطة لأصحاب الحق أحرار ومتساوين مما يمكنهم من التفاهم لضمان الممارسة في الفضاء

---

[1]- فرديريكهيتر: تاريخ موجز للمواطنة، ط1، تر: أصنف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، لبنان، 2007، ص: 156، 157.

[2]- أدغارموران:شريحة المستقبل، عزيز لزرق ومنير الحجولي، ص: 101.

[3]- علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 245.

[4]- جون جاك روسو: في العقد الاجتماعي، تر: عبد الكريم أحمد، مراجعة: توفيق إسكندر، بإشراف، الإدارة العامة للثقافة بوزارة التعليم العالي، مصر، ص: 183، 184.

[5]- علي عبود المحمداوي: الإشكالية السياسية للحداثة، مرجع سابق، ص: 324.

[6]- علي عبود المحمداوي، إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 316.

العمومي وتحقيق الاندماج والاستقلالية، وتلك إذن هي غاية الدولة التي تحمي الحقوق الطبيعية للمواطنين وتحولها إلى حقوق مدنية.

لقد تمكن "يورغنهابرماس" واعتمادا على الفلسفة السياسية الأمريكية خصوصا "فرانك مشلمان" من إعادة التصوّرين الليبيرالي والجمهوري، حول المواطن، والحق ذاته، والشرعية وتشكيل العملية الديمقراطية والصيرورة السياسية. يقول "هابرماس" في هذا السياق: «سأشرع في ضوء أعمال فرانك مشلمان بوصف هذين النموذجين للديمقراطية المتصارعين فيما بينهما بصفة سجالية، وذلك من خلال وجهات نظرهما المختلفة حول تصوراتهما للمواطن والحق، وطريقة تصورهما لطبيعة تشكيل الإدارة السياسية»[1].

لا يتحقق وضع المواطنين في النظام الجمهوري إلا من خلال الحقوق المدنية من خلال المشاركة السياسية الفعلية وحق التعبير السياسي، وهي حقوق تمخض عنها عوامل إيجابية. «فهي لا تضمن غياب كل إكراه خارجي، بل المشاركة في ممارسة جماعية من دونها لا يستطيع المواطنون تحقيق ما يطمحون إليه، أي ذوات مسؤولة سياسيا لجماعة الذوات الحرة والمتساوية فيما بينها»[2].

وهنا وللحديث عن المواطنة بعيدا عن كل خلفيات دينية وثقافية وعرقية إذ نرى "سبيلا بن حبيب" تدعوا إلى الحفاظ على المواطنة من خلال ضرورة تمثيل المنتخبين في جميع البلدان العالمية والتي تتمثل في المواطن نفسه. «مواطن العالم ومواطن دولته، والسلطات العالمية: هي الراعية لحقوق المواطنة عندما يقع الاعتداء عليها من طرف الدولة الوطنية، وقاعدتها القانونية أن الإنسان ليس فقط مواطنا داخل دولة ذات سيادة، بل هو مواطن عالمي، وموجود في العالم ويطلب من هذه الحكومة العالمية أن تصون كرامته إذا تعرّض إلى أي اعتداء»[3].

إن النظام السياسي العالمي مجرد دولة عالمية شمولية تفضّ النزاعات عن طريق الحرب والتدخل في شؤون الدول عن طريق القوة ومنطق الهيمنة والتنظير إلى سياسة الحضارة التي تقوم على الاحترام والاعتراف المتبادل، لقد تراجع مفهوم السيادة مع بروز الديمقراطية وصراع طبقات، ومفهوم سيادة الشعب أو خاصة بعد ظهور الفكرة التي ترى أن "السيادة يجب أن تكون وبشكل مطلق في يد جميع المواطنين بدلا من أن تكون في يد الطغاة".

إذ هنا نرى العلاقة بين السيادة والوطنية والمواطنة وكان ذلك عبر تصاعد سلطة القانون والعقل هو وثيق الصّلة بمبدأ السيادة والدولة المدنية، والسيادة تبقى القوة أو السلطة العليا المطلقة في الدولة.

فالسياسة لما لها من صلة وثيقة بالمواطنة يجب أن لا تتجزأ فهنا نجد "روسو" يرفض تلك التجزئة السياسية للسياسة والتي يقوم بها رجال السياسة أو الساسة، ويجب برأيه بناء السيادة على فكرة المواطنة والإرادة العامة بقوله: «إن السيادة لا تتجزأ لنفس الأسباب التي تجعلها غير قابلة للتنازل، لأن الإرادة إما أن تكون عامة، وإما أن لا تكون كذلك، فهي إما إرادة الشعب وهي مجموعة، وإما إرادة جزء منه فقط. وفي الحالة الأولى تكون هذه الإرادة

[1]– محمد الأشهب: الفلسفة والسياسة عند هابرماس، دار النشر النجاح الجديدة، منشورات دفاتر سياسية، 2007، ص: 79، 80، أنظر: الترجمة الكاملة لهذه المقالة "ثلاثة نماذج عند هابر ماس"، معيارية للديمقراطية، ص: 78–100.

[2]– علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 245.

[3]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 316.

المعلنة تحمل من أعمال السيادة ولها أن تسن القوانين، وفي الحالة الثانية ليست سوى إرادة خاصة أو عمل من أعمال الإرادة، ولا تكون مرسوما على أكثر تقدير»[1].

إن الدولة هي الوحيدة التي تتمتع بصفة السيادة لأنها منبع السلطات، فالسلطات لا تقاسم السيادة وإنما تتقاسم المهام والاختصاص وهي سلطة الدولة العليا فوق الجميع، فعلى الفئات السياسية الفاعلة في سلطة الدولة والمشكّلة لها أن تلج مواقع سلطة الدولة بالأسلوب التشاوري وبالمناقشات السياسية. «فالتشاور يحيل إلى موقف أكيد بخصوص التعاون الاجتماعي، وبالخصوص إلى إرادة الاقناع بالحجج التي تأخذ بعين الاعتبار مطالب الآخرين، لا المطالب التي تعبّر عنها فحسب»[2].

تقوم نظرية سيادة الشعب على أن السيادة للجماعة بوصفها مكونة من عدد من الأفراد المكوّنين لها. وطبقا لنظرية سيادة الشعب تكون السيادة لكل فرد في الجماعة حيث أنها تنظر إلى الأفراد ذاتهم وتجعل السيادة شركة بينهم ومن ثم تنقسم وتتجزأ، فتتجلى السيادة في الفضاء العمومي والذي يتجلى في البرلمان الذي يتحدّد بصيرورة تشكيل الرأي العام والإرادة السياسية بالمناقشة بين الفاعلين للحفاظ على السلطة. و«تعد صناديق الاقتراع بالنسبة إلى هذا النموذج هي الوسيلة لقياس درجة تعاطف المواطنين مع برامجهم السياسية والاقتصادية، وهي برامج خاضعة لمنطق السوق طبعا»[3].

وفي هذا المجال يرى "فوكو" بأن السيادة ترتبط بشكل من أشكال السلطة التي تمارس على الأرض ومنتجاتها وخيراتها أكثر من ارتباطها بأشياء أخرى وما تقوم به من أنشطة. «إن السلطة انتقلت من مركزها السياسي التقليدي وهي الدولة إلى مركز جديد اقتصادي هو السوق، فتراجعت قوة الدولة الوطنية أمام قوة رجال المال بحيث صرنا نتحدث عن الدولة الرخوة التي غيّرت وظيفتها من السيادة والتحكم والمبادرة إلى التنظيم والتوجيه والمسايرة»[4].

إذ تظهر علاقة الدولة بالمواطن عندما يتأسس الجسم السياسي على مبدأ العقد الاجتماعي المعني به السلطة السيادية، فيكون المرء موطنا من جهة مشاركته في سلطة السيادة أو ما يطلق عليه بالحقوق، فالمواطن هو فرد يندرج ضمن الدولة فهو مثلما له حقوق له واجبات وهو سيد وحر ومطيع للقوانين ويخضع لها. «لأن جوهر الجسم هو في التوافق بين الطاعة والحرية. وأن كلمتي الرعايا ومعقد السيادة ذاتا ومعنى تلتقي فكرتهما في كلمة واحدة هي المواطن. إذن فكما يقول "سبينوزا": «غاية الدولة هي الحرية»[5].

فمفهوم المواطنة يرجع إلى حقوق وواجبات الأفراد والجماعات داخل الدولة بمفهومها الحديث، إذ أن المفهوم الحديث للمواطنة تطوّر مع الدولة الحديثة التي تفسّر لنفسها السيادة المطلقة داخل حدودها، وأن أوامرها نافذة على كل من يقطن داخل تلك الحدود الجغرافية، في ذلك يقول "سبينوزا": «ينبغي أولا تأسيس مدينة أو أكثر

---

[1]- جون جاك روسو: في العقد الاجتماعي، مصدر سابق، ص: 103.

[2]- علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 247.

[3]- علي عبود المحمداوي: المرجع نفسه، ص: 246.

[4]- زهير الخويلدي: لزومية العود على بدء استراتيجيات فلسفية، ط1، تونس، 2007، ص: 264.

[5]- سبينوزا: رسالة في اللاهوت والسياسة، مصدر سابق، ص: 73.

وتحصينها وأن يتمتّع جميع المواطنين سواء أقاموا داخل الحصن أو خارجه لانشغالهم بالفلاحة بنفس الحقوق الوطنية. وذلك شرط أن يكون لكل مدينة العدد الكافي من المواطنين للدفاع عنها وعن المجموعة العامة»[1].

إن العلاقة بين المواطن والدولة تتجلى في تحقيق المصالح بينهما إذ على الدولة أن تكون ذا مصداقية لتحقيق المواطنة القانونية. ويدعوا "هابرماس" إلى تحقيق مواطنة عالمية وكونية كما ذهب إلى ذلك "سبينوزا" «فيجب تطوير مواطنة قانونية، تمنح حق التشريع الذاتي على المستوى السياسي، فاجتماع هذين الشرطين - بحسب "هابرماس"، هو ما أنتج بعد الحرب العالمية الثانية، المشروع السياسي الإصلاحي الديمقراطي الاشتراكي الذي دعا إلى مجتمع عادل»[2].

فالشرطين اللذين ذكرهما "هابرماس" هو أن تكون الدولة ذات مصداقية مع المواطنين والثاني أن تحمل المواطنة الصبغة القانونية لتحقيق العلاقة التواصلية بين الدولة والمواطن. وهنا يؤكد "هابرماس" قائلا: «أن حل هذه المشكلة لا يتطلب حكومة عالمية (فيدرالية دول) وإنما نظام مواطنة كونية، ويبدو أنه يكفي إضفاء صبغة أخلاقية كونية على هذا، فسياسة داخلية عالمية بإمكانها الاعتماد بكل بساطة على اتفاق حول حقوق الإنسان إذ كان هو أيضا على المستوى العالمي»[3].فهو بهذا يدعو إلى تكوين مفهوم الدولة الأمة أو الدولة الوطنية وتجاوز الطرح الكلاسيكي المرتبط بالحدود والمدلولات الثقافية والاجتماعية.

لقد وقع توسيع مدلول المواطنة فيما بعد ليتجاوز هذه الصفة دائرة المدينة الدولة نحو المواطنة العالمية وهي صفة تلتصق بإنسان يقطن هذا العالم ويتساوى مع الآخرين في هذه القيمة الإنسانية، إذ ثمة عناصر ومكونات أساسية ينبغي أن تتوفر حتى تتحقق المواطنة وتكتمل، إذ كانت غاية "سبيلا بن حبيب" من مشروعها الهادف إلى تفكيك الدولة القومية، تتمثل في: «التّحول من منطق الهوية القومية والدولة الأمة التي رافقت نشوء الديمقراطيات إلى بعد عالمي»[4]. تحكمه مجموعة من القوانين الدستورية لا يكون مبدأ القومية فيها بالضرورة، وإنما تتعدد القوميات وتتفاعل وفق مبادئ معيارية وأخلاقية شاملة لا يمكن أن تختزل في نص دستوري لدولة معينة»[5]. ويجب هنا النّظر إلى قضية الانتماء السياسي للأفراد، وإعادة صياغة مفهوم المواطنة القومية إلى مواطنة عالمية كما سماها "هابرماس" «إذ تكون هذه المواطنة العالمية مبنية على عدم التركيز على الحدود الجغرافية، فلكل فرد حقه المشروع في التنقل كيفما ووقت ما شاء»[6].

وبخصوص الحديث عن الانتماء ويتجلّى في الشعور الداخلي الذي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه، والافتخار به ويحرص على سلامته، فمفهوم المواطنة يتضمّن حقوقا وواجبات، إذ يتمتّع الأفراد بحقوقهم، والتي هي من واجبات الدولة والمجتمع، يضمن من خلالها المجتمع والدولة للمواطن الحريات الشخصية كحرية التملك والعمل والاعتقاد والرأي، أما حقوق المواطن فتكون في تلك الحقوق الإدارية الذاتية كحق

[1]– سبينوزا: كتاب السياسة، تر: جلال الدين سعيد، دار الجنوب للنشر، (د. ط)، 1999، ص: 62.

[2]– حسن مصدق: يورغنهابرماس، مدرسة فرانكفورت، النظرية النقدية التواصلية، مرجع سابق، ص: 183.

[3]– نقلا عن: كريسيانبوشندهوم، ورينر، روشيلتس، في استفتاء من أجل دستور أوروبي، مرجع سابق، ص: 7.

[4]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 317.

[5]– عبد الله السيد ولد أباه: "المواطنة في عصر ما بعد الدولة الوطنية"، مجلة حكمة، www.hekmah.orglporta .

[6]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مرجع سابق، ص: 317.

الانتخاب في الانتخابات المحلية والبلدية وبعض الحقوق الإجرائية كالحق في عدم اعتقاله من قبل أي سلطة خارجية دون أمر قانوني.

ولئن ربطنا بين الحقوق والواجبات التي تخص المواطن وحقه في المواطنة لكان علينا أن نتساءل عن الدور الذي تلعبه السيادة في تفعيل الحركة الوطنية والعالمية للمواطنة، فإذا تحدثنا عن المواطنة العالمية نجد أننا سنعرض السيادة الوطنية للخطر، فالتدخل من طرف الغير يكون من أجل احترام حقوق المواطنة، فكيف يمكن لنا أن نحقق التوازن بين السيادة الوطنية والمواطنة العالمية؟.

إن رأى "سبيلا بن حبيب" حول المواطنة العالمية لا يقتصر على حق التنقل في البلدان العالمية، وإنما يتجاوز ذلك إلى الحقوق الاجتماعية والثقافية والدينية، والتي يجب أن تتوفر حسبها للأجانب وللمقيمين.

إن ذلك الانتماء لا يمنع من اندماج الآخرين أي الأجانب مع المواطنين الأصليين، فهذا التساوي قد ينظر إليه بمنظار سلبي يؤدي إلى الشّتات والفوضى. ف«الأجنبي المالك لصلاحيات الحقوق نفسها مع المواطن ليس بالضرورة يسعى إلى تفكيك أنظمة الدولة فمشاركته ليست مجرد حالة سلبية، بل هي مشاركة سياسية واجتماعية فاعلة»[1].

إنه وبواسطة النصوص الأساسية ل"هابرماس"، نرى أنه وبواسطة دولة القانون، الدولة الوطنية التي شكلت الهياكل القاعدية للإدارة، مما سمح لها بممارسة النشاط السياسي فرديا أو جماعيا ضمن فضاءات خارج المجال الرسمي للدولة، مع خلق التجانس الثقافي والاثني، بعيدا عن التفرقة كما حدث في الفلسفة السياسية المعاصرة بين: (Ethnos) "الاثني"* و(Demos) "الديموس"* فالتعاملات السياسية للحكومات الأوروبية. ونجد بناء بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا على "الديموس" "حكم الشعب"، وكألمانيا واليابان وإيطاليا التي تتكون من قوميات إثنية: «أي هي قوميات يكون فيها بناء الدولة القومية خاضعا لتركيز واضح على مفهوم "الإثني"، هذا النموذج الأخير كان دائما مثار صراع، هناك على الدوام توترات بين النموذج الديموقراطي، أو الجمهوري للديموس "حكم الشعب"، وبين نموذج القوميات الإثنية، وهذا لم يكن أبدا قصة مطمئنة»[2].

دور الدولة الوطنية في المواطنة وتأثيرها على السيادة

إن هذا الطرح الهابرماسي لا يكون إلا من خلال وجود الدولة الوطنية والتي نتجت عن الثورة الفرنسية المؤسسة للنظام الجمهوري والتي من ضمن ما وجد في دستورها -السيادة ملك للشعب كتعبير عن الحريات الأساسية - ذلك ما يحقق حسب "هابرماس" ما يسمى بدولة الحق والقانون. فالدولة الوطنية عندما تتجاوز الفروقات الثقافية والإثنية بفعل التواصل، وتلتمس من القانون حق المشاركة الديمقراطية لتتحوّل إلى دولة القانون، والتي لا تلغي الدولة الوطنية بل وتعترف بالأقليات الإثنية والثقافية.

---

[1]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 319.

* الاثني: هو أصل كلمة"Ethnologie"، الإثنولوجيا وهي فرع من فروع الأنثروبولوجيا يهتم بدراسة الحياة للأجناس المختلفة في الأقاليم المختلفة وأصول الأعراف، اما كلمة "اثني" فيقصد بها عادة، العرق أو الجنس.

* الديموس: هو أصل الكلمة اليونانية "Democratia"، التي تعني حكم عامة الشعب، أما "كراتوس" فتعني الحكم أو السلطة. ينظر: هايل عبد المولى طشطوش، الديمقراطية كشكل من أشكال الحكم، الحوار المتمدن.

العدد: 1894، 23/4// .. Ahewar. Org/debat/show.art.asp ! Aid= 94705 attp

[2]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص319.

وتدعم "سبيلا بن حبيب" الطرح الهابرماسي حول المواطنة العالمية وضرورة إعطاء الحقوق للإثنيات المختلفة داخل مواطنها وخارجها. «لأن إعطاء حقوقهم يمنعهم من الشعور بالغرابة التي من خلالها يتولد الشعور بعدم الانتماء وحتى عدم الشعور بالكينونة، فيكون نتيجة هذا أعمال تخريبية قد تمتد إلى الحروب الأهلية والهجمات الإرهابية، لهذا لا يجب دائما اعتبار الأغلبية على حق واعتبار الأقليات أقل شأن في القرارات السياسية»[1].

إن هذه الأقليات "الإثنية" والتي ترتبط بوجود الدولة، والكيان السياسي، فالدولة ترى النظام العام وتفرض القوانين وتقوم بخدمة الشعب. والكيان السياسي هو الشعب المنظم بالقوانين والمتكون من مؤسسات ومجتمع مدني، هذا الكيان السياسي الذي على صلة بالنظام العالمي ويرتبط بإملاءاته وقوانينه، إذ نجد هنا "جاك مارتيان" يقول: «تكون الحكومة العالمية دولة عليا منبثقة من كيان سياسي ومفروضة على الدول الخاصة وتتدخل في شؤونها حتى وإن جاءت هذه الحكومة نتيجة انتخابات عامة وتمثيل»[2].

هنا يتبدى جليا ارتباط المواطنة بالسيادة العالمية من خلال الكيان السياسي، مما يجعلها في موقف صعب إذ تكون وظيفتها حرجة للغاية ويمكن أن يفقدها الفرد كلما عمد إلى نسيان طبيعتها أو كلما فسدت الديمقراطية. فالسيادة عند "روسو" مثلها عند "مونتسكيو" غير قابلة للقسمة ولا التجزئة خاصة وأنها فوق القانون، ويجب عدم ربط السيادة بالدولة، وكذا عدم ربط الدولة بالمجتمع المدني، ذلك ما حذرنا منه "هيغل" ذلك ما يؤدي حسب "سان سيمون" إلى دولنة المجتمع (L'étatisation De La Société)، أي سيطرة الدولة على مؤسسات وهياكل المجتمع.

إن هناك من يعظم من شأن الدولة ويقلل من شأن المواطنين وحقوقهم السياسية وممارستها، ونجد هنا "عبد الرحمان بدوي" الذي انتقد "جان جاك روسو" إذ برأيه: «أخطأ في نظره حينما قال إن قوة الدولة هي وحدها التي تصنع حرية أعضائها: أي المواطنين»[3].

إن الدولة تمتلك حق الإكراه مقابل إعطاء المواطنين حقوقهم السياسية والمشاركة في التداول الجماعي والمصالح المشتركة، فقد يؤدي التباعد الحاصل بين السيادة والدولة إلى تصورات تجزي السيادة باعتبارها مجموعة مهام يمارسها صاحب السيادة مثل السلطة "صك العملة" وإقامة العدالة.

إن السيادة والدولة ومشاركة المواطنين في تفعيل الحركة السياسية تجعل المواطنة العالمية تقوم على أربعة أساسات ذكرهم "هابرماس" مع رؤية توافقية نص عليها "اكسل هونيث" و"سبيلا بن حبيب" وهم كالآتي:

-الحقوق.- الواجبات.- المشاركة السياسية- الهوية. -الاعتراف، ويكون بأشكاله الثلاث التي تحدث عنها "اكسل هونيث" وهي:[4]

- الحب: وهو علاقة تفاعلية مؤسسة على نموذج خاص للاعتراف المتبادل.

-الحق: هو الشكل الثاني من الاعتراف المتبادل بين الذوات، وهذا يكون على المستوى القانوني.

-التضامن: يرى "هونيث" أن التضامن الاجتماعي هو الشكل الثالث للاعتراف الذي يسمح للأفراد لتحقيق ذواتهم من خلال علاقات الاعتراف والتقدير المتبادلة[1].

---

[1]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 20.

[2]– جاك مارتيان: الفرد والدولة، تر: عبد الله الأمين، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، (د. ط)، ص: 221.

[3]– علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 250.

[4]– علي عبود المحمداوي: إسماعيل مهنانة، مدرسة فرانكفورت النقدية، جدل التحرر والتواصل والاعتراف، مرجع سابق، ص: 322.

من هنا يتبيّن بأن السيادة هي السلطة العليا، وهي تعلو فوق كل شيء، وصاحب السيادة حر بصفة كاملة ومستقل، هذه الاستقلالية والحرية للسيادة تتمظهر في مستوى الحق التأسيسي في الدول الديمقراطية. فالشعب حر في أن يشرع القوانين التي يريد، وحر في أن يراجع الدستور متى شاء، فكل شعب حر في تقرير مصيره، إذ يجب أن نولي أهمية أخرى للمواطنة باعتبارها على صلة بالسيادة عبر الدولة ومؤسساتها، فنلمح عندها بأن هناك عراقيل تلمس المواطنة والسيادة معا، إنها هيمنة اقتصاد السوق العالمي على الجانب السياسي، وأول تداعيات العولمة على المواطنة تتمثل في تحويل المواطن إلى مستهلك بعيدا عن فاعليته السياسية والاجتماعية. وذلك ما يدل عليه "عبد المنعم حقبي" بقوله: «وفي العولمة رسملة العالم، وتتم السيطرة عليه في ظل هيمنة دول المركز وسيادة نظام العالم الواحد، وبذلك تتهافت الدول القومية، وتضعف فكرة السيادة الوطنية، وسيطرة ثقافة عالمية ويبدو أنه نمط العولمة الأمريكية»[2].

وما يفهم من ذلك بأن العولمة تنفي الاحتواء وإلغاء الآخر على المستويات الثقافية والاجتماعية والسياسية. فالمنطق الذي يسري هو منطق الأقوى اقتصاديا، وتلك النتيجة يرفضها "هابرماس" من المبدأ هذه العملية تنخرط في نزعة قوية تتمثل في الحفاظ من شأن السياسة في مقابل إرادة الرفع من شأن السوق باعتباره المجال العالمي لسيادة المواطن، «فالسياسة كانت توجّه الاقتصاد والسياسي يتحكم في الاقتصادي، إلا أن ما طرأ من تحكم في الأدوار جعل هذه التراتبية تنقلب إلى ضدّها مع كل الآثار التي قد تترتب عن هذا التحول»[3].

ذلك ما يؤدي إلى انحطاط المواطنة، وتتوقف حرية الاختيار لدى المواطن عند أنواع الاستهلاكيات في السوق، فيبدو في إيديولوجيا السوق تخلفا ذلك ما يطرح مشكلا خطيرا على مشاركة الأفراد في السيادة، فالسياسة الداخلية أو الخارجية، «فالسياسة الخارجية الكلاسيكية، لم يعد لها وجود من الآن فصاعدا، إن السياسة الخارجية تتطابق مع السياسة الثقافية، وأن السياسة الاقتصادية في نفس الوقت تلغي الحدود القائمة بين السياسة الداخلية والخارجية»[4].

يرى "هابرماس" بأن الأمم المتحدة ابتكرت مفاهيم جديدة في السياسة العالمية مثل: حرب عدوانية، حرب ضد الإنسانية، حقوق الإنسان، محاكمة دولية لمحاكمة رؤساء دول وشخصيات سياسية وعسكرية كبيرة، متورطة في حروب عرقية، أو في جرائم ضد أقليات، «وهناك مشاكل أخرى كانت مهملة قفزت إلى الواجهة الأولى وأصبحت تحضا باهتمام عالمي مثل المحافظة على الطبيعة على سبيل المثال لا الحصر»[5].

إن المواطنة العالمية لا يمكن لها أن تستمر إلا في ظل وجود نظام عالمي متفاعل يلفت حوله الاعتراف والاختلاف والاحترام المتبادل بين الثقافات والمعتقدات الإنسانية، على الرغم من ذلك فإن المواطنة قد ينجر عنها

---

[1]– علي عبود المحمداوي: مرجع سابق، ص: 322.

[2]– عبد المنعم حقبي: المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي ، القاهرة، مصر، ط3، 2000، ص: 568.

[3]– حسن مصدق: يورغنهابرماس، مدرسة فرانكفورت، النظرية النقدية التواصلية، مرجع سابق، ص: 181.

[4]– كرسيان بوشانداهومورينروشلتس، استفتاء من أجل دستور أوروبي، حوار مع الفيلسوف الألماني يورغنهابرماس، تر: محمد الأشهب، مجلة الحرية، المغرب، 2003، ص: 5.

[5]– إدوارد منديتيا: حوار مع الفيلسوف الألماني هابرماس "نواجه اليوم نوعا مختلفا من الإرهاب"، تر: نجلاء جميل، القاهرة، 2004، ص: 1.

انزياح كبير باسم الديمقراطية ذاتها، مما يطرح شكلا خطيرا على الإنسان أو على الأفراد ومشاركتهم في السيادة. خاصة وأن الخيار الاستهلاكي لا يمثل خيارا عقلانيا بالنسبة للمصلحة العامة.

إن ركوب العولمة الخيار الاقتصادي، واضمحلال الخيار السياسي، كل ذلك جعل المواطنة شعارا يسيطر عليه من جانب واحد، وهو ظهور القطبية الأحادية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية. «وتجاهلها للقانون الدولي، تحت ذريعة الأمن القومي، الذي اتخذته كمطية لشن حروب وقائية منافية للقانون الدولي، وتهميش لدور الأمم المتحدة، واستخفاف بأهمية التوافق بين الدول الأوروبية الأساسية»[1].

ذلك ما يعني بأن العولمة هي أمركة العالم وفق المصالح الاقتصادية والسياسية الأمريكية في العالم، إذ أين تكون مصالحها يجب حمايتها بكل الطرق والوسائل ولو عسكريا، أو فرض الحصار الاقتصادي، وهنا نجد موقف "هابرماس" واضح وجلى إذ أدان وبشدة الحرب الأمريكية على العراق عسكريا واقتصاديا وفي ذلك يقول: «لم يكن هنالك قرار مناسب من مجلس الأمن، ولا كان هناك تهديد وشيك لجزء أساسي من العراق، ولا يهم إن كانت هناك أسلحة دمار شامل أم لا من أجل الهجوم الوقائي، فلا يمكن لأحد أن يذهب إلى الحرب لمجرد الشك»[2].

يبدو أن الحرب الأمريكية على العراق حرب لا تحمل دلالات شرعية على الإطلاق حسب "هابرماس" لكونها اخترقت شرعية وميثاق الأمم المتحدة، بل ويجب على الأمن العالمي والمواطنة العالمية أن يسايروا القانون الدولي الذي يضمن الحماية القانونية لأي قهر خارجي، وإذا كانت العولمة هي التحكم في العالم من جانب أمركة العالم، فإن ذلك ما يرفضه "هابرماس" لأن ذلك يحط من الأخلاقيات العالمية للعولمة ويغيّر من مفاهيمها مما يؤدي إلى اللاتوازن الدولي. لقد قضت القطبية الأحادية على دور المواطن والمواطنة العالمية، إذ يجب على المواطن بناء الصرح العالمي في حوارات المدينة المتمثلة في (العالمية) ذلك المواطن الذي يستمتع بالسيادة وحق المواطنة لإعلاء كلمته وفي ذلك يبيّن "كانط": أنه نظرا لأن سيادة الدولة سيادة لا تقهر، فإن اتحاد المواطنة العالمية هو فيديرالية بين الدول وليس بين مواطنين عالميين. من هذا المنطق يميّز "موران" بين النزعة الدولية ومفهوم العالمية، وبوجهة نظر مغايرة تجدر الإشارة إلى أن المواطنة عند "هابرماس" لا يمكن أن تكون إلا في ظل وجود دولة الحق والقانون المبنية على الديمقراطية التشاورية المنبثقة عن القانون بوصفه وسيطا لأنه من صنع المواطنين أنفسهم، كل ذلك صاغه "هابرماس" باسم مبدأ الديمقراطية لإبراز دور المواطن، ذلك الدور الذي يعطي الحقوق للمواطنين ويعرّف بها من أجلهم وأهم تلك الحقوق هي ما يلي:

«الحق في توسع أكبر لحريات الذرات في الفعل والتي يجب أن تكون متساوية بالنسية إلى الجميع.

الحق في التمتّع بالعضوية الإدارية داخل جماعة مؤسسة قانونيا في تأسيس المعطيات.

الحق في الحماية القانونية للفرد»[3].

إن كل هذه الحقوق لا تتم إلا وفق إعطاء الإرادة العامة والتساوي بين المواطنين في الممارسة السياسية والاستقلالية في الرأي، وحق المشاركة والانتخاب، «إذ يستفيد المواطن من الضمانات التي يخوّلها حق المواطنة على الأصعدة كافة: اجتماعيا وثقافيا ودينيا من دون تمييز بين المواطنين»[1].

---

[1]- إدوارد منديتيا:مرجع سابق، ص: 1.

[2]- المرجع نفسه، ص: 21.

[3]- علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 264.

إن إعطاء الحقوق بالتساوي للمواطنين في إطار تطبيق القانون وتفعيله يجعل الدولة ومبادئها الدستورية تسير وفق مبدأ دولة الحق والقانون. «وبذلك يحصل التوافق بين الإرادة العامة والخاصة في إطار ما يعرف بدولة الحق المحكومة بالقوانين والضامنة لحقوق المواطن وحرياته»[2].

من هذا المنطلق يتناول "هابرماس" العلاقة ما بين دولة الحق والقانون والديمقراطية والمواطن وفق علاقة أفقية وعمودية من إنتاج المواطنين ووفق مبادئ القانون والدستور ووفق سيادة التي تسير وتضمن الحقوق العامة والخاصة عبر التواصل السياسي والاجتماعي ثم التواصل الإداري. وأن أي سجال حسب "هابرماس" يطفوا على السطح فهو سجال سياسي القانون بريء منه، وللمواطن الحق في امتلاك الثقافة وتعديل القوانين متى شاء أن يفعل ذلك.

يفهم من خلال الأهمية التي يعيرها "هابرماس" لمسألة المشاركة الفعالة للمواطن، وعلاقته بالدولة والمتمثلة في البرلمان القائم على سياسة تشاورية والمتمثلة بدورها فيما يسميه "هابرماس" بـ"الفضاء العمومي". «وتعد الفضاءات العمومية مجالا لتحقيق التضامن بين المواطنين في دولة الحق والقانون والديمقراطية، وبما أن هذه الفضاءات العمومية خاضعة لسياسات تشاورية، لم يتردد "هابرماس" في نقد النزعة البرلمانية (Parlementairismus) لـ"كارل سميث"، الذي كان يرى في مؤسسة البرلمان المجال الملائم لتشكيل الإرادة والرأي العام»[3].

إن التشارك الحاصل بين السيادة السياسية والمواطنين الفاعلين في الدولة، يجعل من السيادة ليست مفهوما سياسيا فقط، أو مقولة قانونية، أو قوة خارجة عن الحق، أو قاعدة عليا للنظام القانوني، بل هي البنية الأصلية التي يرجع فيها الحق (القانون) إلى الحياة فيحتويها بإلغائها، ويدمجها فيه بإبعادها عنه، والسيادة بهذا المعنى يدل عليها مفهوم عميق يحدد فيها البنية الأنطولوجية للقانون بوصفه تخليا.

إن السيادة عند "هابرماس" تتجلى في دولة الحق والقانون والتي «يدافع فيها "هابرماس" عن حق المواطن في امتلاك مستوى من الثقافة القانونية في دولة الحق والقانون الديمقراطية كي يتمكّن من تعديل القوانين في الوقت الذي يبدي الأمر تعديلها»[4].

إذن بنى "هابرماس" دولة الحق والقانون على معالم الديمقراطية التشاورية والتي يكون للمواطنين فيها حق المشاركة السياسية الفاعلة في المجتمع بين القوانين التشريعية وضبط الاندماج بكل أنواعه السياسية والاجتماعية والثقافية بأفق حداثية لتحقيق السلطة التواصلية المخوّلة إلى سلطة إدارية، المتحكم في أمورها هو المواطن.«إذ تتبلور في مشاريع قوانين مقترحة تعرف طريقها للتحقيق في إطار مؤسسات الدولة الحديثة التي هي دولة المؤسسات، الأمر الذي يجعل هذه القوانين ذات طبيعة إلزامية لأصحابها وللمجتمع برمته»[5].

إن "هابرماس" بهذا يحافظ على كيان الدولة التي هي بدورها والتي تنطلق من مبدأ جعل السيادة تنتمي إلى القانون، وهو المبدأ الذي لا ينفصل اليوم عن تصورنا للديمقراطية ودولة الحق، لا يلغي مفارقة السيادة، بل يزكيها

[1]– عز الدين الخطابي: الحق، الواجب، الحرية، من أجل فلسفة فاعلة، عن منشورات مجلة والبلي، 2005، ص: 77.

[2]– عز الدين الخطابي: المصدر السابق، ص: 77.

[3]– علي عبود المحمداوي: الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 766.

[4]– المرجع نفسه، ص: 766.

[5]– علي عبود المحمداوي، الفلسفة السياسية المعاصرة من الشموليات إلى السرديات الصغرى، مرجع سابق، ص: 267.

ويرسخ منطقها ووجودها أكثر، فعلى الفاعلين في المجتمع الحفاظ على العلاقة التواصلية والتشاركية الحوارية بين الدولة والمواطن على أسس ديمقراطية يرعاها القانون ويلاحظها ويقرّها المجتمع المدني، عبر وسائل الإعلام والمؤتمرات التشاورية.

الحداثة المُبدعة في الثقافة العربية الإسلامية.

د. صالح بوسليم / د. عبدالمجيد عطار

جامعة غــرداية/ جامعة تلمســان

الملخص:

التوق إلى اللامحدود و اللانهائي، و عشق الفوضى و الانجذاب لشهرتها... و نقل الفكر واللغة إلى مجال الغواية عناوين لا تشكل بالضرورة مؤشر سلامة المسار.

تكفينا محاولة بداية، لكن عن سابق مثال، و دون مفاصلة، ذلك أن الانطلاق من اللامثال أي من الفراغ عملية مستحيلة، لأنه لا شيء يولد من لا شيء.

عندها يمكن العثور على اكتشاف جديد لحداثة جديدة تتكئ على الموروث ولا يضيرها أن تحاور الوافد.. فالحكمة ضالة المؤمن!

الحداثة واحدة من المقولات الإشكالية التي شغلت المشهد الثقافي العربي لأكثر من عقدين من الزمن، ولا تزال. إنها الإبستيم الثقافي المهيمن على لحظاتنا، أو هي واجب الوقت بحسب التعبير الصوفي.

وما يفتأ منطوق الحداثة و مسكوتها آخذا بألباب أجيال مختلفة من المبدعين من شيوخ و كهول وشباب،ولا يزال إبداعها و نقدها و تنظيرها و مجالها عالقا بالآذان و آخذ بالنفوس والأذهان، إلى الآن.

ورغم اتجاه الحديث في المحافل الغربية إلى ما بعد الحداثة فإن حديث " الأنا "ما برح خطاب الحداثة تواصلا و تجديدا. و لعلّ ذلك عائد إلى الطابع الخلافي للحداثة العربية من حيث المفهوم والماهية، و هذا ما يفسر تزاحم الأسئلة و تقاطع القضايا التي يستشيرها الإبداع العربي الراهن.

من هذا المنطلق، و على وقع رهانات اللحظة الحاضرة المتصلة دوما بالمستقبل، تبدو أهمية تجديد السؤال بإثارة الإشكال، إن على مستوى التنظير أو على مستوى النص ليس فقط من أجل تحديث التجربة الشعرية العربية بمختلف تعبيراتها وحقولها، بل و قبلئذ، من أجل إعادة النظر في مقولة الحداثة ذاتها، و ما تثويه من هوية وقيم.

Abstract

Longing to the unlimited and infinite, and loving the chaos and being attracted to fame... and the transfer of thought and language to the field of seduction are items which do not necessarily constitute a track safety index.

Trying to start is well, but for an earlier example, and without differentiation, so that the starting nothing, namely from a vacuum is an impossible process, because nothing can be created out of nothing.

Then a discovery of a new modernity can be found that lean on the inherited and can negotiate with newcomer. Wisdom is the goal of the believer!

Modernism is one of the problematic statements that engages the Arab cultural scene for more than two decades, and still does. It is the dominant cultural knowledge of our defining moments, or it is duty time, according to the mystic expression.

Spoken and unspoken meanings of modernity still engage many creative persons from different generations, elders and youth. Modernity's creativity, criticism and field still draw attention and minds till now.

Although speech is directed, in western forums, to postmodernism, speech "ego" is still speech modernity about continuity and renewal. Perhaps this is due to the controversial nature of Arab

modernity in terms of the concept and essence, and this explains the contention questions and intersection issues consulted by the current Arab creativity.

From this standpoint, and on the impact of present betting moment that is always related to future, stands the importance of renewing the question by fomenting the problematic, at the level of theory or the text, not only for the modernization of the Arab poetic experiment with various expressions and fields, but also, heretofore, in order to reconsider the argument of modernity itself, and identity and values it holds.

- الحداثة الجاهزة:

في زمن اللاتعين.. تغدو الحداثة كمفهوم وكموقف واحدة من الإشكالات التاريخية التي ما تزال تؤرق العقل العربي في تطوره التاريخي. ثمة ملحوظات وجب ضبطها واستيعابها قبل محاولة التجاوز.

تبدو الحداثة -خاصة عند من لم يساهم في إنتاجها- ثمرة أخيرة، منتجا جاهزا، تتجسد في علوم وتقنيات وفي أحسن أحوال حدث حدث طاغ. حتى المثقفين الرواد الذين ذهبوا في القرن التاسع عشر إلى أوروبا، لم يدركوا عمق هذا الحدث أو القطيعة التاريخية التي تمثلها الحداثة، فخلطوا بين الحداثة والثقافة الغربية، فبدت في نظرهم تعبيرا عن نظام آخر، هو نظام الغرب الفكري والاجتماعي. ولا نزال نحن نعيد هذه الأفكار عندما نربط بين الحداثة والغرب أو ثقافته وخصوصياته، ولا نفرق بينهما.

هكذا رأوا فيما هو حداثة، نظاما غربيا وقارنوه مع نظامهم الشرقي وبسبب ذلك لم يبحثوا في أصل هذا الحدث الكبير الذي اسمه الحداثة،فبقي التاريخ الذي أوصل الغرب إلى ما هو عليه، تاريخ الحداثة، كله مغيبا عنا جميعا. ولا يزال مغيبا في فكرنا.

إنها الحداثة الجاهزة التي تجعلنا نستهلك الثمرة دون أن نكلف أنفسنا عناء البحث عن أصلها، عن الشجرة التي أنتجت تلك الثمرة.

المشكلة أننا ما نزال نحاول اقتناء المزيد من الثمار،إنها ثقافة الاستهلاك التي ما فتئت توجه مسار فكرنا المعرفي التاريخي. شجرة الحداثة المختلفة عن الثمرة لم تغرس بذرتها بعد في قريتنا الثقافية، ونحن إذ لا ننكر ثقافة القطف ، فإننا نصر على وعي قبلي عنوانه ثقافة البذر إنتاج قبل الاستهلاك.

- الحداثة العربية وسؤال الهوية:

هل نستطيع إجراء مقايسة تشتمل على مطابقة لخصوصية التجربة الحداثوية العربية بالمقارنة مع تجربة الحداثة الغربية ؟

سبق التأكيد أن الحديث عن تجربة عربية يجعلنا مشدودين إلى تماه حداثي مع ما أنتجه الآخر، ابتداء من نمط التفكير إلى الملبس الذي نرتديه والبيت الذي نسكنه، وانتهاء بالمنجزات الفنية.

هذا التحول أوجد حالة انقسام في مشهدنا الحياتي، أفرز تيارين، أحدهما يناصر القديم، وآخر مع الجديد. وهذه الحالة عامة في كل المجتمعات حين تعيش بدايات التحول.

و على عتبة لحظة الحاضر نقف متسائلين: هل هناك حداثة دون تغريب ؟!

و هل شرط الحداثة ألاّ تتواصل مع التراث ؟!

قلّة من الحداثيين يدركون الأزمة ويدركون أنه تصعب المجاهرة صراحة بالدعوة إلى تحقيق قطيعة معرفية مع التراث كشرط لتحقيق الحداثة، ومن ثم يتحدثون عن حداثتين لا حداثة واحدة، تأكيدا لشعار الأصالة

والمعاصرة، وعلى الرغم من أن ما بعد الحداثة ، على وجه التحديد ، لا تسترجع التراث أو الماضي إلا لتفككه بل لتسخر منه، من بين هؤلاء(سامي سويدان) في كتابه " جسور الحداثة المعلقة "، حيث يتحدث صراحة عن حداثتين في معرض حديثه عن مراحل البنيوية:

"في كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث كانت الإنتاجات الإبداعية الحداثية تعلن عن نفسها من ضفتين متقابلتين تنهض في إحداهما أعمال ملتحقة بالطرف الغربي المسيطر ، مقابل بروز أعمال معبرة عن مقاومة ضد هذا الأخير بتشبثها بالقيم والأساليب التقليدية المتوارثة، قد تلتقي مع الأولى في بعض ظواهرها وإنجازاتها دون أن تنفك نهائيا عن التواصل مع الموروث القديم في إنجازاته الأكثر عمقا وتألقا."[1]

لقد أراد (سامي سويدان) أن يقيم جسرا ما، فتحدث عن حداثتين: حداثة تتجه ناحية الغرب، وحداثة تتجه ناحية التراث العربي القديم، تتفق مع الحداثة الغربية، من ناحية، ولا تحقق قطيعة مع التراث، من ناحية ثانية. الحداثة الثانية على وجه التحديد هي الحلم المستحيل الذي راوغ الحداثيين العرب حتى الآن، وهو تأسيس حداثة عربية أول شروطها التمرد على جوهر الحداثة الغربية المتمثل في تحقيق قطيعة مع التراث والتمرد عليه ورفضه.

تكمن المشكلة في حجم الانبهار الأعمى الذي أصاب الحداثيين العرب عن إدراك الاختلافات القائمة على الخصوصية، الأمر الذي دفعهم، بسبب إيمانهم بضرورة تحقيق قطيعة معرفية مع الماضي كشرط لتحقيق الحداثة، إلى احتقار التراث، ثم الوصول بالتبعية الثقافية للغرب إلى أبعد نقطة فيه والنتيجة أن أصبح العقل العربي منفعلا وليس فاعلا:

" يلاحظ المتتبع لحركة النقد العربي الجديد في العقدين الأخيرين تدفق الدراسات الأدبية على الساحة النقدية العربية.

ويبدو العقل النقدي العربي المعاصر معجبا بها، ومتحمسا لها كأنه وجد ضالته المنشودة بعد صبر مديد. كما يلاحظ كثرة المؤلفات النظرية والتطبيقية والترجمات المتعددة للبنيوية الوصفية والبنيوية التكوينية والسميولوجيا والنقد الأسطوري والنقد التفكيكي... إلخ.

كما تدرس أسماء رولان بارت وجوليا كريستيفا وتودوروث وجولدمان وفراي وسوسير وياكوبسون وغريماس وجان كوهين وبريموند وغيرهم وغيرهم، في الكتب والمجلات العربية.

ويشعر المرء بأن العقل العربي، في معظم الأحيان يبدو من خلال ذلك كله منفعلا لا فاعلا، مستقبلا لا محاورا، محاكيا لا متمثلا "[2].

وقد كان (شكري عزيز الماضي) أكثر صراحة في تفسير موقفه من رفض ذلك الانبهار بالحداثة الغربية. من نافلة القول، يكتب (عزيز الماضي) " التأكيد بأننا لم نبتكر هذه الوسائل بل جاءتنا من الخارج فهي لم تنبع من سياق اجتماعي تاريخي حضاري، مثله مثل الأدوات التي جاءتنا من الخارج ولم تنبع من سياق أدبي نقدي تاريخي محلي "[3].

إننا نعيش حالة فراغ أنتجتها القطيعة المعرفية الكاملة مع التراث والاحتقار الخفي أحيانا والمعلن أحيانا أخرى للقوالب والتقاليد القديمة والمألوفة.

إن الحداثة المؤدلجة ثورة نخبة.. واتجاه إلى تدمير عمد النظام القديم، ومن الطبيعي أن يجيء التعبير الفني والأدبي الذي تنتجه الحداثة "رفضا قاطعا للتقاليد الفنية السابقة، بل رفض أيضا لفكرة التقاليد نفسها."[(4)]
- ثم ماذا؟؟:

لقد اتسم الخطاب الثقافي لدعاة الحداثة بالانحياز التام وغير المبرّر إلى كل ما هو غربي، وأضحت كل السجالات والاحتجاجات الّتي تبثّ في نتاجهم الفكري والفنّي والأدبي، ترمز إلى مرجعيات غربية، فيما يتمّ طمس وتجاوز كل ما يمتّ إلى الشرق وحضاراته بصلة ما.

فالنظريات الأدبيّة الحداثية ذات أصل غربي، اقتطعت من بيئاتها، وأنساقها المعرفية ثمّ استنبتت في تربة غير تربتها. أمّا ما يمتّ إلى الذات الحضارية فقد تمّ تهميشه وتغييبه أو اختزاله في مجتمع "ألف ليلة وليلة"، أوبعض الأساطير والحكايات الغريبة كأسطورة "طائر العنقاء" مثلا.

لقد استعار دعاة الحداثة عندنا مرآة الآخر، لذا أصبحوا غير قادرين على رؤية "الأنا" على حقيقتها، بل قاموا بنفيها وتدمير مقوّمات الإبداع فيها.

لم يكن لدعاة الحداثة من همّ غير اجترار، واقتباس، وتكرار المقولات والنظريات والآراء المتنوّعة لرموز الثقافة والأدب والفن في الغرب، وبشكل مشوّه أحيانا.

ولعلّ مراجعة سريعة لما تنشره الدوريات الّتي تهتمّ بأدب الحداثة منذ مجلّة "شعر" الّتي أصدرها (يوسف الخال)[(5)] في بيروت منذ ما يزيد عن الثلاثة عقود، ترينا الحالة الّتي انتهى لها الأدب العربي الحديث، وما يعبّر عنه نفي الخصوصية الّتي ترتسم فيها هويّة الأمّة، والحثّ على الاستتباع القسري للأنساق المعرفية الغربية، من خلال ابتسار التّراث، واختزال الماضي، وتجاوز حاضر الأمّة، بل وإجهاض مستقبلها، بل افتتان هؤلاء بموضات وشعارات ليست إلاّ تجليات وتعبيرات للوعي واللاوعي الغربي المتصدّع والمتأزّم في آن[(6)].

لقد نشأ عن شيوع هذا الاتجاه بين دعاة الحداثة، إحداث قطيعة قاسية مع الماضي الذي يختزن الإمكان الحضاري للرّقي والتقدّم، ويمثّل الرّكيزة الأساسية للبناء والتنمية لما يتجسّد فيه من جذور الأمّة وعمقها الفكري، وصيرورتها التاريخية، وتميّزها الحضاري[(7)].

كما أسهم ذلك في تسطيح الفكر، وغياب روح الإبداع، وتغلغل الانبهار بالآخر الذي راح يحفر وينقّب في تراثه اليوناني والإغريقي عن الأساطير، الّتي ما انفكّ أدبهم من ترميزها، وترديدها في الشعر والنثر.. ليسير أدباؤنا الحداثيون على الخط نفسه، فيقوموا بتفريغ الوعي الذاتي، واستدعاء نمط آخر من الوعي، والحرص على تدجينه، وهم يعلمون أنّ بيئته الاجتماعية والثقافية أكثر ما تكون بعدا عن بيئتنا وثقافتنا.

ولم يتوقف الأمر عند تحطيم أسس الوعي بالذات، والحثّ على استنبات الوعي بالآخر، بل اتجه الأمر إلى التأكيد على مهمّة أخرى، تمثّلت في جلد الذات، والقول بتأصّل مركّب نقص حضاري تحمله الأعراق غير الآرية.

من هنا حثّ البعض على محاكاة النموذج الغربي وتقليده بصورة تامة.

و النتيجة ؟

مفارقة تعيدنا إلى التأمل من جديد في واقع الشعرية العربية الراهن وآفاقها، وقضاياها، خاصة وأنّ الشعر بات يعيش مأزق الاتصال والتواصل بينه وبين الواقع والمتلقي[(8)].

- أين الخلل ؟!:

إنّ الذي يدعو للدهشة هو تعاون الأنا مع الآخر في نفيها لذاتها، ورفضها لتراثها. لقد انبرى دعاة الحداثة عندنا لمواصلة المشوار الذي بدأه الآخر في تهميش التراث والهجوم على الماضي والحاضر.

والنتيجة، ثقافة لا تنظر إلاّ بعين واحدة هي عين "الآخر".

إنّ الوعي المشوّه الذي يسود بين قطاع واسع من الأجيال الجديدة في بلادنا، هو نتيجة طبيعية للتجاهل والنّفي المستمر، الذي يمارسه دعاة الحداثة في مجتمعاتنا، إثر انبهارهم بالعواصف الأدبية، والتيارات الفكرية الغربية، والّتي ليست إلاّ موضات موسمية، معروفة ومألوفة عند أهلها، سرعان ما يتمّ اكتشافها عندما تخبو حولها الأضواء، بعد سنوات من صعودها، ومن ثمّ تراجعها وضمورها، وربّما تلاشيها، وكأنّ الإنسان الشرقي الذي أدمن على إعادة استهلاك بعض السلع، والألبسة الّتي استخدمها الغربي في أوّل عمرها، ثمّ نبذها بعد ذلك خارج الحدود، يعيد هذا الإنسان - الشرقي - استهلاك الأفكار، والنظريات والأطر المعرفية، الّتي غابت عن أسواق الثقافة الغربية منذ حين.

بهذه الكيفية تنحرف الرؤية، ويتلاشى الشعور بالأصالة، ويتنامى الإحساس بالدّونية، فتندثر الأنا في صور الآخر، ولا ينكشف شيء من صورة الأنا، إلاّ عبر تجلّيه في وعي الآخر [9].

لقد دأب دعاة الحداثة في ديارنا، على قمع كل محاولة مشروعة للدّفاع عن الذات، من خلال إلصاق شتّى التّهم بها، وإطلاق النّار عليها.

ولم يكن الإبداع عندهم إلاّ محاكاة للآخر في إبداعه.

لم يتوقف الأمر عند استنساخ صورة الأنا والتراث اللذين تشكّلا في الخيال الغربي، وإنّما كان ثمّة سعي لإجهاض أيّة محاولة أو مشروع تأصيلي، يُعنى بالتحصين الثقافي، والتأصيل الحضاري.

تلك هي التجربة الحداثية في الثقافة العربية، تجاوز وتماه.. الأوّل لموروث الأمّة الحضاري، والثاني مع الموروث الغربي.

لذا يصحّ القول: لم تكن هناك حداثة.. بل مجرّد تقليد للآخر وانبهار به، والحداثيون العرب الذي عابوا على المحافظين سلفيتهم، كانوا هم الآخرون سلفيين.. بيد أنّ سلفهم الصّالح كان "بودلير"، "رامبو"، "إليوت"...

إنّ حداثتنا لم تكن مبدعة، بل تابعة !!.

- نقطة البدء:

قد يقال إذن: ما الموقف من الحداثة ؟!

ألا يعني رفضها الخروج من مسار الزمن، والتوقف في أخاديد التراث.

في الإجابة على ذلك ينبغي أن نتنبّه إلى أنّ المرفوض من الحداثة هو ذلك النظام المعرفي الذي يقوم على القطيعة مع تمام الماضي، والتراث والدّين، وتجاوز كل خصوصية حضارية، والانصهار التام في بوتقة الغرب، أو التبعية الذليلة في كل شيء ن ثمّ التخلي في نهاية عن الأنا والفناء في الآخر.

لا يعني البيان المتقدّم، التشرنق والانغلاق على الذات، وتعطيل حركة التبادل المعرفي، والتفاعل الحضاري، الذي هو أمر لازم لحركة الحداثة وازدهارها وتكاملها، وتأمين ديناميكية فعّالة في حمضهم وتمييل المعطيات الإيجابية للتطور والتقدّم.

وإنّما يعني ذلك: إعداد المناخ المناسب، وتهيئة الأرض للاستنبات، وهذا لا يتأتّى إلاّ بعد معرفة الذات والوعي بها، واستدعاء ما تكتنزه من عناصر حيوية. فالوعي بالذات هو المنطلق الأساس للتّواصل مع الآخر، ومن ثمّ تجاوز حالة تكرار الذات، أو التمحور حولها.

فحتّى نكون من جديد ينبغي أن نبدع من جديد، وحتّى نبدع من جديد ينبغي أن نستدعي التراث ونستلهم العناصر الحيوية في ماضي الأمّة، حتّى يكون حضورنا أصيلا في العصر وفعّالا فيه.

إنّ انبثاق تيار الإبداع في الأمّة لا ينطلق من تخوين الأنا وتبرير هيمنة الآخر، ولا على القطيعة المعرفية مع ماضي المجتمع.

الإبداع ينبغي أن يكون اجتهادا يحتضنه التراث.. أن يكون ذا نسب وصاحب انتماء.. ضاربا بجذوره في أعماق الذات الحضارية. " وتراثنا حافل بالعوامل المساعدة على نهضة علمية ومعرفية اليوم، يكفي فقط أن نلتفت إليه بعناية تامة، وجهد خلاّق لكي نصبح شيئا فاعلا في دنيا اليوم." [10]

ربّما لم نجب بعد عن السّؤال: ما الموقف من الحداثة ؟

- نحو حداثة أصيلة:

الواقع، ليست مجتمعاتنا العربية بأقلّ حاجة إلى بعض معطيات الحداثة من المجتمعات الغربية، لكنّنا نرفض أن تكون الحداثة العربية مجرّد استنساخ للحداثة الغربية، فلكلّ دورته الحضارية والتاريخية.

المطلوب حداثة نابعة من ضرورة عربية خالصة، منطلقة على أساس متين من المنهج الاستدلالي العقلي في الفكر، والاستخدام السليم للّغة في الأدب.

لا خلاف في أنّ المجتمع العربي بحاجة إلى ما يفكّ قيوده.. إلى حداثة تغيّر وتجدّد.. تنتقل من النّقل إلى الإبداع. لكن على أسس علمية ومعرفية سليمة ومدروسة بعناية.

هذا ما يحتاج إليه مجتمعنا.

أمّا حداثة تهدم القيم الأصيلة والمعاني الراشدة، فلا عقل يقبلها ولا تاريخ يرحمها.

إنّنا مع حداثة تعيد الصياغة وفق ضوابط سليمة، ولسنا مع حداثة تجرّ الأدب إلى ظلمات العبثية والسوداوية المغرقة أو الخيال المفرط، أو الواقعية المتعفنة الّتي تفسد الفرد والمجتمع.

من حق شعرائنا وأدبائنا الاستفادة من إيجابيات الحداثة، من الوعي المبدع، من الخيال الخلاّق، من الأبعاد الجمالية الأخّاذة، من الظلال الفنية الموحية.

أمّا التلبّس باللاّهدفية والفوضى الفكرية واللّغوية، والانبتات عن الجذور، والضياع في بحر الطلاسم والتغامض.. كل هذا لا جدوى منه، ولا رجاء منه، ولا قيمة له.

الحداثة المعادية للتراث تكثر من الجراحات والتصدّعات وتفتح مساحات الفوضى، وتدفع باتجاه العبث.

إنّ الحداثة في نسختها العربية بحاجة ماسّة إلى المراجعة، ونحن"محتاجون إلى العودة إلى الأصالة."[11] قالها (محمود درويش)، وأضاف: " الحداثة دمّرتنا جميعا، القصيدة العربية أصبحت قصيدة واحدة تألّب على كتابها آلاف الشعراء."[12]

هل ثمّة بديل في الأفق ؟

في الحقيقة والواقع، يكاد يكون لكلّ قديم جديد، بحيث أنّ كل حديث سيصبح في يوم ما قديما. إنّها سنّة لا تتخلّف، فكل مرحلة لاحقة من مراحل البشرية تعتبر حديثة بالنسبة إلى مرحلة سابقة ن وإنّ مرحلتنا اليوم ستصبح قديمة في يوم من الأيام، عندما يطرأ على الحياة الاجتماعية للبشرية تحوّل مهمّ جديد، ذلك أنّ كل مرحلة سلّم للّتي تليها.

في ضوء هذا نفهم أنّ الحداثة هي المشاركة والمساهمة في التحوّل الكبير الذي تشهده الإنسانية بين كل مرحلتين متتابعتين.

والمشاركة حتّى تكون فاعلة غير منفعلة.. إيجابية لا سلبية، ينبغي أن تستصحب معها ثوابت الأمّة وقيمها الحضارية، ثمّ تدخل هكذا عصر.

إنّه إذا كان جهود مثقفي الحداثة الغربية – ولأسباب تاريخية – قد انصبّت على الهجوم على الدّين، وتفكيك العادات والأواصر الاجتماعية، وكسر الرموز التراثية، فليس من العقلانية في شيء أن نتّبعهم شبرا بشبر وذراعا بذراع، للآتي من الأسباب:

الأول: وهو أن الحداثة الغربية قد استنفذت أغراضها وفقدت كل مبرّرات وجودها، حتّى أنّ الغرب نفسه قد ملّها وسئمها، وبدأ يتحرّك للثورة عليها بعد أن اكتشف مثالبها ومساوئها، وأحسّ بالنّفق المظلم الذي أدخلته فيه، فراح يلتمس طريقه إلى ما سمّي بـ (ما بعد الحداثة) [13].

وما بعد الحداثة ليست تطويرا للحداثة ولا تجديدا لها ولا انبثاقا عنها، وإنّما هي نقيضها وضدّها والرّافضة لها.

ما بعد الحداثة ثورة ضدّ تفرّد العقل والعلم ومحاولة العودة إلى الإيمان، فلقد انهار - في الغرب - الاعتقاد بسيادة العقل وحده، وخاب الأمل بوجود الحداثة المتمثلة بتحرير البشر من الطبيعة، وبإنهاء الاستغلال والسيطرة، وبنقل البشرية إلى جنّة أرضية موعودة. ولقد ذهب بعض الغربيين بعيدا في هذا المجال، حتّى قال البيئيون: " إنّنا في سعينا للتحكم بالطبيعة إنّما نقوم بتدميرها وتدمير مستقبلنا كجنس بشري في الوقت نفسه."[14]

إنّ تيار ما بعد الحداثة -في الغرب- ينذر بأنّ العقل لا يستطيع -في التحليل الأخير- أن يتحكّم بالطبيعة، بل إنّ الطبيعة هي الّتي تنتقم منّا، ويعني ذلك أنّ هناك -في النهاية- قوّة أخرى أقوى من العقل البشري [15].

وهذا بالضبط ما كان يقوله الدّين على الدّوام.

لكن للحداثة رأي آخر يقول (ماكس ويبر): " إنّ الحداثة هي خصم الائتلاف والوحدة بين السماء والأرض ممّا يخلي العالم من وهمه ويلغي سحره."[16] ويرى (بودلير) أنّ الحداثة هي: "حضور الأبدي في اللحظة العابرة فيما هو مؤقت."[17] أمّا (شوبنهار) فالحداثة عنده: "تعني الأنانية والتخلّي عن الطابع الاجتماعي، لا لتخلق نظاما جديدا، مستحيلا، بل طلبا للإخلاد إلى الحياة والرّغبة."[18]

والحلّ – كما تقول نظرية ما بعد الحداثة – في تدمير الأنا ووهم الوعي، والاحتراس من وهم النّظام الاجتماعي الذي يحمي شهوات الأنانية فقط، وتجاوز الوعي الذي شكّل فيه الإنسان المحور والجوهر الأساس للانطلاقة نحو إثبات ذاته الموضوعية في مركز الكون، يوم ابتدأت الانعطافة في تاريخ البشرية نحو شمولية الإنسان لنظامه الخاص وفق المعايير الذاتية.

المراجعة إذن قائمة، والمنظومة الفكرية الغربية المنشأ هي قيد النّظر، والبحث في دوائر المؤسسات الفكرية والأطروحات الدراسية العليا الآن هي تحت المجهر المعرفي الابستمولوجي والسوسيولوجي للمجتمع الغربي.

نقطة البدء تكمن في العودة إلى الذات لمعرفة الانحطاط الذي تواجهه الإنسانية في مسيرتها التاريخية وتعثّرها في تمفصلات واقعها، ممّا يستدعي العودة والمراجعة لهذه الذات ضمن المعايير الأخلاقية وإعادة الإنسان إلى إنسانيته وعدم فصله عن الله.

" إنّ البرجوازية والرأسمالية المسيطرتين في الغرب، دفعتا الجنس البشري إلى الأمام ليحرّر نفسه من سلاسل الطبيعة، ولقد رافق ذلك استبدال الإيمان بقوّة عظمى بالاحتمالات غير المحدّدة الناتجة من مخيّلة الإنسانية، والآن وبعد إدراك حدود القدرة الإنسانية على التحكم بالطبيعة، استعاد الإيمان بقوّة عظمى زخمه."[19] وقد توارى كل ذلك مع انهيار الإيمان بقدرة الإنسان على حلّ المشاكل الاجتماعية.

يقول (أليكس كالينيكوس): " يجب أن نفهم ما بعد الحداثة - بوجه رئيسي - كاستجابة لفشل التحوّل الكبير في الفترة ما بين 1968-1976م في الوفاء بالوعود الثورية الّتي أطلقها، فما الذي يمكن أن يكون أكثر تطمينا لجيل انجذب نحو الماركسية، ثمّ ابتعد بفعل ما شهده العقدان الماضيان من صعود وهبوط سياسيين."[20]

أمّا (ستيفن سيرمان) فقد كتب: " لقد ترافق صعود الحداثة مع تحوّل ابستيمولوجي من الميتافيويقا إلى الوضعية، وحلّ محلّ الإيمان بوجود حقيقة مطلقة لا يستطيع الإنسان استيعابها، البحث عن المعرفة الجزئية الّتي يمكن تجميعها والتأكّد من صحّتها بوساطة الأساليب العلمية، وكان ذلك عبارة عن تحوّل من الإيمان بالحقيقة المطلقة الّتي تتحكّم بالحياة البشرية، إلى الإيمان بحقائق علمية جزئية يستطيع الإنسان استخدامها للسيطرة على الطبيعة، وهكذا بات الهدف النهائي للعقلانية العلمية اكتشاف سرّ الكون والحصول على المعرفة الشمولية الكبرى، إلاّ أنّ الدين ينكر إمكان إنجاز مثل هذه المهمّة لاعتقاده بوجود حقيقة مطلقة، لا يمكن اكتشافها، وهذا ما تقول به نظرية ما بعد الحداثة، وإن عبر طريق مختلف، فهي ترفض السّعي للأنساق الفكرية المغلقة، وتنكر إمكان اكتساب المعرفة التامة عبر الطرائق العلمية، إذ ترى أنّ العقل ليس مصدرا موثوقا للمعرفة، فهو نفسه جزء من مشروع الهيمنة، والحقيقة المطلقة لا يمكن التوصّل إليها، لأنّ لكلّ فرد حقيقته الخاصة، وفي غياب الحقيقة المعروفة موضوعيا، لا يبقى سوى المعتقدات الذاتية، وهذا ما يعود بنا إلى الإيمان."[21]

الأمر الثاني، وهو أن أسباب عدم تبنّي الحداثة بمنظورها الغربي يكمن في أنّ الإسلام ليس غيبا محضا كالأديان الأخرى، ولا يقوم على أسس نظرية وخيالية ومثالية، إنّما هو دين عقلي واقعي يتّسم بتشريعات عملية، تشمل كل مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والروحية بتوازن وانسجام وواقعية.

فإذا كان رجال النهضة في الغرب برّروا نبذهم للدّين بسبب تصرّفات الكنيسة الّتي لم ينس التاريخ أصفادها وأغلالها الّتي كانت تغلّ بها العلم والعقل باسم الدين، تلك القيود الّتي اعتبرت الكابوس البشع الذي كان جاثما على صدر الفكر والعقل، ممّا دفع إلى التمرّد وإعلان النّفير ضدّ كل المفاهيم والقيم الدينية، فإنّنا نسجّل هنا الفارق الكبير بين الكنيسة والإسلام في نظرتهما للعلم والعقل [22].

الأمر الثالث: إذا كان رواد النهضة في الغرب قد أدركوا منذ البداية أنّه لا يمكن كسر قيود الجهل والتخلف، ما لم يقضوا على الحلف غير المقدّس بين الكنيسة والملوك، وقد رفعوا يومها شعار « اشنقوا آخر الملوك بأمعاء آخر القساوسة ». فإنّ ما ينبغي التنبّه إليه هنا أنّ التاريخ لم يتحدّث عن تحالف من هذا القبيل بين العلماء والسّلط السياسية داخل جغرافيتنا الحضارية.. اللّهم إلاّ النزر اليسير.

تلك هي بعض موانع نقل الحداثة بصورتها الغربية إلى عالمنا العربي.. وما ينبغي رفضه هو الأسلوب المتّبع في ملء الفراغ المعرفي والنظري بالاستعارة من الغرب، نأخذ الفكرة ونقيضها، دون أنّ يكون لخصوصيتها دور كبير ولم نقف منها موقفا نقديا، ولم نقرأ الشروط الاجتماعية الّتي احتضنت ولادتها...[23] إنّنا نستورد نظما معرفية منزوعة من سياقها الاجتماعي، وإن جاز هذا في الماضي، فهو يتناقض جوهريا مع توجه المعرفة الجديد نحو زيادة تفاعلها مع بيئتها الاجتماعية.

إلغاء التراث، تخريب الذاكرة، الانطلاق من العدم، الاتّكاء على الوافد، كلّها عناوين لا تصلح لحداثة ذات هويّة عربية.

إنّنا في المقابل بحاجة إلى حداثة مؤصّلة، مجدّدة، محاورة، تتّكئ على الموروث وتستدعي الوافد في صورة عقلانية لا إفراط فيها ولا تفريط، " فالحداثة ليست مفهوما أيديولوجيا غربيا، وإنّما هي مفهوم إنساني عام يرتبط بعلاقة كل أمّة بالزمن والعصر الذي تعيشه، ومدى ما حقّقته من تقدّم وتطوّر يتناسب وحركة الزمن والعصر كما هو في وعيها."[24]

بهذا المعنى يمكن تجاوز مجموعة من الأوهام ارتبطت بمنظومة الحداثة، والّتي حدّدها (أدونيس) في خمسة أوهام:

1- وهم المغايرة: الذي يرى أصحابه أنّ التغاير مع القديم، موضوعات وأشكالا، هو الحداثة أو الدليل عليها، وينتج عن هذا الوهم القول بآراء حول بنية القصيدة، وحول الوزن ووحدته الإيقاعية، وحول مضموناتها. ويكفي الشاعر في منظور هذا الوهم أن يصنع قصيدة تغاير، بموضوعها وشكلها، القصيدة الجاهلية أو العباسية لكي يكون حديثا. وهذه نظرة آلية تقوم على فكرة إنتاج النّقيض، وهي تحيل الإبداع إلى لعبة في التضاد.

2- الوهم الثاني هو المماثلة، ففي رأي بعضهم أنّ الغرب مصدر الحداثة، اليوم بمستوياتها المادية والفكرية والفنية، وتبعا لهذا الرأي لا تكون الحداثة خارج الغرب، إلاّ في التماثل معه.

ومن هنا ينشأ وهم معياري تصبح فيه مقاييس الحداثة في الغرب، مقاييس للحداثة خارج الغرب.

تبدو المماثلة هنا استلابا كاملا – أي ضياعا في الآخر حتّى الذوبان -، والحق أنّ شعر المماثلة مع الخارج ليس إلاّ الوجه الأكثر إغراقا في ضياع لشعر المماثلة مع الموروث التقليدي المحتذى.

3- الوهم الثالث شأن الوهم الرابع، فنّيان يرتبطان عضويا بوهمي المماثلة والمغايرة، الأوّل وهم التشكيل النثري، والثاني وهم الاستحداث المضموني. وهذا رائجان اليوم، وهم النثر استغراق في المغايرة – المماثلة. ووهم المضمون استغراق في الزمنية.

4- الوهم الخامس هو الزمنية. فهناك من يميل إلى ربط الحداثة بالعصر، بالراهن من الوقت، من حيث إنّه الإطار المباشر الذي يحتضن حركة التغيّر والتقدّم أو الانفصال عن الزمن القديم. والواقع أنّ هذه نظرة شكلية تجريدية تلحق النصّ الشعري بالزمن، فتؤكد على اللحظة الزمنية لا على النص بذاته، وعلى حضور شخص الشاعر، لا على حضور قوله. وهي، من هنا تؤكد على السطح لا على العمق، وتتضمن القول بأفضلية النص الراهن، إطلاقا على النص القديم. وخطأ هذه النظرة كامن في إغفالها أمرا جوهريا هو أنّ حداثة الإبداع الشعري غير متساوقة بالضرورة مع حداثة الزمن، فإنّ من الحداثة ما يكون ضدّ الزمن كلحظة راهنة. ومنها ما يستبقه، ومنها ما يتجاوزه أيضا،

فحين يهزّنا اليوم شعر (امرئ القيس)، مثلا، أو (المتنبّي)، فليس لأنّه ماض عظيم، بل لأنّه إبداعيا يمثّل لحظة تخترق الأزمنة. فالإبداع حضور دائم، وهو بكونه حضورا دائما، حديث دائم [(25)].

الحضور في العصر إذن، أو مغايرة القديم، أو مماثلة الآخر ليست بالضرورة مداخل باتجاه الحداثة، فالأخيرة إبداع، ومشاركة إيجابية، وفعل تخط لتقليد أعمى. وبهذا المعنى يمكن أن نعثر في موروثنا الثقافي والفنّي على حداثات كانت تجارب رائدة ونموذجية في التعاطي مع الإبداع. نذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر – التجربة الروحية والفنية الّتي مثّلتها مدرسة التصوّف الإسلامي. فقد كان علم التصوّف وأدبه رؤية جديدة، وتنظيرا حديثا، وممارسة إبداعية، وأدبا جماليا، وشعرا مغايرا، لكن كل ذلك في نطاق أصالة فعّالة لا تنطلق من العدم، ولا تولد من لا شيء.

الهوامش والإحالات:

(1) سامي سويدان: جسور الحداثة المعلقة: من ظواهر الإبداع في الشعر والرواية والمسرح، دار الآداب، بيروت 1977م، ص:12

(2) شكري عزيز الماضي: من إشكاليات النقد العربي الجديد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1977م، ص: 180-181

(3) المرجع نفسه، ص: 155

(4) شكري عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين،سلسلة عالم المعرفة، الكويت 1993م، ص: 69

(5) يوسف الخال: شاعر سوري، رئيس تحرير مجلة "شعر" التي انطلقت عام 1957م وتوقفت عام 1964م، وهي الّتي مهّدت لظهور حركة الحداثة بصفتها حركة فكرية. توفي يوسف الخال منتحرا أثناء الحرب الأهلية اللبنانية.

(6) كانت الحداثة بداية للموت وإنتاج القيم العدمية للأشياء ابتداء من إعلان (موت الإله) عند (نيتشه) إلى موت الإنسان ما بعد نيتشه. يقول صاحب (نهاية الحداثة) (جياني فايتمو): « إنّه يمتنع علينا إنكار صلة تربط بين أزمة الخط الإنساني وموت الإله، بادئ ذي بدء ترسم هذه الأزمة العلامة المميّزة تماما للإلحاد المعاصر الذي لم يعد بإمكانه أن يكون إلحادا من النمط المستعيد – أي استعادة الإنسان لماهيته – ولكن بعد ذلك وبشكل أعمق تؤشر بشكل حاسم إلى وقوع الخط الإنساني هو ذاته في أزمة، إذ لم يعد بوسعه بين جملة أمور أخرى أن يقرّر الرجوع إلى أساس متعال ». من هذا المنظور « يمكن القبول بالقضية القائلة بوقوع الخط الإلهي في أزمة لأنّ الإله (مات) – وهذا يعني أنّ الجوهر الحقيقي لأزمة الخط الإنساني هو هذا (الموت) الذي حدث للإله والذي أعلنه نيتشه المفكر الأوّل اللاإنساني بشكل جذري لعصرنا، ولم يكن هذا الإعلان طارئا ». نقلا عن حامد السعدي: "مفهوم الحداثة ومراجعاته النقدية" /في/ مجلة النبأ، عدد57، المستقبل للثقافة والإعلام، لبنان 2000م، ص: 2.

إنّ الأزمة الّتي يعيشها الإنسان المعاصر هي أزمة ملازمة، ما دام أصبح هو المتقلّد لشأن الوجود، وبعد حصول الانفصام بين السماء والأرض، بين الله والإنسان وانتقال الزعامة إلى الإنسان.

(7) عمر عبيد حسنة: في النهوض الحضاري، ص: 53 وما بعدها.

(8) مفيد نجم: "الرؤية والتجليات في خطاب الحداثة الشعرية" /في/ بيان الثقافة، عدد 5،ص: 20.

(9) عبد الجبّار الرفاعي: دعاة الحداثة وتزييف الوعي، دار الهادي،يروت2002م، ص:55

(10) حوار د/ أحمد هيكل مع مجلة القاهرة، عدد 442، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، 1985م.

(11) مجلة المجلة، عدد 389، ص: 40. والحقيقة أنّ العديد من الشعراء الحداثيين عادوا إلى كتابة القصيدة الكلاسيكية كما فعل "أدونيس".

(12) المرجع نفسه، ص:40.

(13) ما بعد الحداثة: (la poste-modernité) مصطلح حديث العهد نسبيا، ويعود الفضل في اختراعه إلى الفيلسوف الفرنسي جان فرانسوا ليوتار (1974)، وهو يشغل الآن البيئات الثقافية والفلسفية الغربية. وهو يعني أنّ الغرب دخل في مرحلة تاريخية جديدة تتجاوز الحداثة وتتخطاها. للمزيد ينظر:

- فريد النقاش: "قضايا ما بعد الحداثة في الأدب والنقد"، مجلة أدب ونقد، صص: 9-29.

- أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة، ص: 140.

(14) مجلة أبعاد، عدد 4، ص: 272، 273.

(15) المرجع نفسه، ص: 272، 273، وينظر: فريدة النقاش: مرجع سابق، ص: 9 - 29.

(16) حامد السعدي: "أزمة الحداثة وأزمة الخط الإنساني"، مجلة النبأ، عدد 63، ص:01.

(17) المرجع نفسه، ص: 2.

(18) المرجع نفسه، ص: 2.

(19) مجلة أبعاد، مرجع سابق، ص: 273.

(20) المرجع نفسه، ص: 274.

(21) المرجع نفسه، ص: 04.

(22) عن أهمية التفكير في الإسلام: ينظر: عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، حيث أورد في افتتاحية كتابه ما يربو عن الثلاث مائة آية من القرآن الكريم، فيها دعوة لإعمال العقل والفكر والنّظر.

- أما بخصوص الخلاف المفتعل بين العقل والنّقل، فإنّ القصة لم تعرف إلاّ بعد عصر الترجمة. والحقيقة أنّ النصّ والعقل يسيران معا جنبا إلى جنب خاضعين لحاكمية الله المطلقة، لأنّ النص يرشد العقل ويوجهه، والعقل يتفهّم النص ويستوعبه ويحسن تطبيقه وفهمه وربطه بالواقع دون أيّة عملية صراع. وقد عبّر عن هذا الشاطبي فقال: " الأدلة الشرعية ضربان: أحدهما يرجع إلى النقل المحض، والثاني يرجع إلى الرأي المحض، وهذه القسمة هي بالنسبة إلى أصول الأدلّة، وإلاّ فكل واحد من الضّربين مفتقر إلى الآخر." ينظر: الشاطبي: الموافقات، ج3، م2، ص:

(23) تركي الحمد: الثقافة العربية في عصر العولمة،دار الساقي، ط1، القاهرة 2004 م، ص: 06.

(24) زكي الميلاد، تركي علي الربيعو: الإسلام والغرب: الحاضر والمستقبل، دار الفكر، دمشق 1998م، ص: 15، ويرى زكي الميلاد، وانطلاقا من قوله تعالى: ﴿ **تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلاَ تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ** ﴾ [البقرة: 134/3]، أنّنا اليوم أمّة غير الأمّة التي تدخّلت في الجوانب الحضارية والمدنية، أي في النظم والوسائل والأدوات والتقنيات والطرق المتغيرة والمتطورة من زمن لآخر.

(25) أدونيس: بيان الحداثة، ضمن كتاب البيانات، أسرة الأدباء والكتاب، البحرين1993م، ص: 55.

المقاولاتية والمقاول:
بين التناول النظري وتجربة الجزائر في الانتقال الي الاقتصاد الحر

د.نجوى بوزيد
جامعة عبدالرحمان ميره- بجاية

ملخص :

جاء هذا المقال محاولة لتسليط الضوء على ظاهرة جديدة نسبيا في الجزائر ألا وهي المقاولاتية ذات الارتباط الوثيق بالنظام الرأسمالي منذ بوادره الأولى، حيث أدى انتشار مباديء الحرية الفردية وكذا حركة الاصلاح الديني إلى ظهور ثقافة المقاول والعمل الحر وبالتالي نشأة فئة المقاولين ذات الدور الاقتصادي والاجتماعي الهامين.

كان الاقتصاديون سباقين في التحليل والدراسة الموضوعية لهذه الفئة بالتركيز على خلق الثروة، روح المغامرة وكذا الابتكار التي جعلت مقاربات تفسيرية لظهورها منها ما ارتكز على الوصف أو السببية أو الوصف المبني على ما يقوم به المقاول. لكن منذ ثمانينيات القرن الفائت اتضح أن سمات المقاول لا تتعلق فقط بالسمات الفردية لكن يمكن اكتسابها بالتعلم وتشجيع روح المقاولة ونشر ثقافتها.

Abstract :

In Algeria, by the recovery of national sovereignty, socio economic landscape continues to undergo significant changes at varying degrees. Globalization had called on developing countries for a review of their economic strategies and policies and for more opennessand freedom.

In Algeria taking part in the market economy remains a challenge to raise where hydrocarbons market, a source of capital wealth creation and experiencing unrest and periodic crises. Under this integration, it was irreversibly to find at least an accurate institutional environment to business.

SMEs were the encouraged domain to overcome the problem of unemployment, a population explosion and the labor force growth . Entrepreneurs appear as a new class based primarily on self-employment requiring the analysis of profiles and not only individual characteristics but also the possible influence favoring the sociocultural context and encourage the success of this class as a socio-economic .actor

مقدمة:

شرعت الجزائر منذ أكثر من عقدين في إصلاح شامل لشتى المجالات وبشكل اكثر وضوحا و تجليا المجال الاقتصادي ، تماشيا وجملة التغيرات العالمية السريعة والتي ألقت بصداها على كل الدول والمجتمعات حيث غدى العالم قرية صغيرة تحت تأثير تكنولوجيات الاعلام والاتصال وإن لم يكن ذلك بالتساوي بين جميع الدول.

إن الانتقال من نمط الاقتصاد الموجه الى آخر أكثر تحررا يتطلب تغييرا في استراتيجيات التنمية وكذا أعادة التفكير في الآليات والفاعلين وكذا المحيط الاجتماعي كميكانيزمات لازمة وهامة لتوجيه وتأطير التغيير الاستراتيجي

والمتكامل بإشراك الفاعلين لتفادي النظرة الاحادية المرتكزة على جانب دون آخر ، ما من شأنه التأثير السلبي على الهدف المرجو في تحقيق تنمية شاملة أساسها المورد البشري المؤهّل والمستوعب لدوره كفاعل وشريك.

لقد طالعتنا الأدبيات والمقاربات الاقتصادية أن اقتصاد السوق،كآلية للرأسمالية، ترتكز من ضمن ما ترتكز على مفاهيم محورية والتي من بينها المقاول والمقاولاتية ،المؤسسات المتوسطة وكذا الصغيرة-PME/TPE .

تأتي هذه المقالة كمحاولة لتقصي ومقاربة هذه المفاهيم في ضمن السياقات النظرية المختلفة والتي تتكامل أحيانا وتتناقض أخرى في طرحها للمفهوم الواحد. فالمقاربة الاقتصادية للمقاولاتية تهتمّ أساسا بالجانب العملي لإنشاء المؤسسة الجديدة في تركيز كبير على الابتكار والمراحل المختلفة لإنجاح المشروع المقاولاتي، في حين نجد المقاربات المستندة لعلم النفس وعلم الاجتماع تركّز أكثر على المقاول كفاعل فهل تكفي السمات والخصائص الشخصية لتمييز المقاول أو المغامر عن غيره أم أن المحيط من شأنه أن يتهيأ من خلال نشر الثقافة المقاولاتية لتشجيع الأفراد على إنشاء مؤسساتهم الخاصة للانتقال من العمل المأجور الى العمل الحر؟

فعلى أنقاض إخفاقات النظرية الاقتصادية المبنية على العقلانية والبحث عن الربح ، جاء علم الاجتماع الاقتصادي الجديد عم جهود POLANYIE et GRANNOVETTER كبديل للمدخل الاقتصادي يبين مفهوم الاندماج-encastrement الذي يضبط العقلانية لدى الفرد ويحدّ منها وذلك لكونه كائنا اجتماعيا يتحدّد سلوكاته ليس فقط وفقا لاختياراته الفردية بل كذلك انتماءاته لمختلف الجماعات و التنظيمات التي تقولب عقلانيته بل وتجعلها محدودة-rationalité limitée.

في محاولة لتوضيح دور المقاول والمقاولاتية وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى حسب المداخل النظرية المتعلقة بالموضوع رصدنا في تراث علم الاجتماع ما من شأنه إشراك الباحث في المجال دراسة وتحليل المفهوم كظاهرة اجتماعية تخضع في بنائها للمحيط الاجتماعي والثقافي الذي يختلف من بيئة لأخرى مما يجعل من اللاموضوعي تطبيق النماذج المقترحة على أنها كونية. وفي موضع لاحق تقدم الباحثة لمحة عن التجربة الجزائرية في الانتقال من الاقتصاد الموجه المبني على الريع الى الاقتصاد الحر المستند الى قانون العرض والطلب والذي تلعب فيه التنافسية والجودة دورا محوريا. وتستعرض دراسة لباحث في علم الاجتماع تتعلق بالمقاولين الجزائريين .

-المقاربة الاقتصادية المقاولاتيةوالمقاول:

نظرا لتعدّد المداخل والمدارس التي تناولت المفهوم بالتحليل والدراسة ،تعدّدت التعاريف المقترحة للمقاولاتية التي يمكن تناولها في المجال الاكاديمي بالبحث والتدريس أو كظاهرة اقتصادية واجتماعية خضعت لسيرورات تاريخية مواكبة لتطور النظام الرأسمالي وما صاحبه من تحوّلات ولّدت أفكارا ونظريات اقتصادية تختلف وتتكامل حسب المراحل التاريخية وهناك من أحصى ما يربو تسعين كلمة قد تحمل معنى مقاربا.[1]

يعرفهFayolle مثلا كوضعية او حالة خاصة خالقة لثروة ذات ضفة اجتماعية أو اقتصادية تتميز بدرجة عالية من الرّيب وعدم التوقّع-incertitude- ممّا يعني ظهور المخاطرة أو الخطر-risque- اللذان يفرضان على الأفراد

[1]-garner Williams :« who is An Entrepreneur ? Is the wrong Question», American Journal of Small Bisness,Volume 12, № 4,1988,pp 11-30.

التورّط والمجازفة وبالتالي عليهم تطوير وتبنّي سلوكات تتميز خاصة بتقبل التغير السريع والمفاجئ والتمتع بروح المبادرة والعمل المستقل.[1]

وينظوي هذا التعريف ضمن قائمة التعاريف الأولى التي تخضع لقراءة كرونوبوجية تاريخية. ويعتبر Richard Cantillon أول من تناول مفهوم المقاولة والمقاول بالتعريف والتحليل بربطهما بالمغامرة المخاطرة أو المجازفة والتي تدفع بالفرد الى انتهاز الفرص والاستفادة منها لتنفيذ مشروع وبالتالي خلق القيمة والمنفعة.

عموما يمكن تقسيم التعاريف حسب:[2]-المغامرة والمخاطرة-تنسيق عوامل الانتاج-الابتكار.

وقد قدّم Verstraete تعريفا للمقاولة على أنها ظاهرة تجمع بين الفرد والمنظمة وكل منهما يأخذ مفهومه من الآخر على أنها علاقة تكافلية تكاملية بين الطرفية فالمقاول يسعى ويتفاعل يهيكل ويجنّد محيطه لغايات اجتماعية واقتصادية، وفاعليته تؤدي الى التغيير وكذا التعديلات الجزئية لوضع قائم وراكد.[3]

ويكمن تلخيص منهجية تناول بعض التخصصات لمفهوم المقاول والمقاولاتية في الجدول التالي:

التخصص	مستويات التحليل	المفهوم المركزي	أسئلة نوعية حسب التخصص
الاقتصاد	المجتمع	النظام الاقتصادي	ماذا يحدث في السوق حين ينشط المقاول؟
علم النفس	الفرد	المقاول	ماهي خصائص ومميزات المقاول؟ كيف يكمن للفرد أن يصبح مقاول؟ وماهي الاسباب المؤدّية لذلك؟
علم الاجتماع	المجتمع	النظام الاجتماعي	كيف يبنى القيم المجتمعية؟ وما دور المقاول في ذلك؟أي تأثير للسياق الاجتماعي في قرارات المقاول؟

Source: Michel Marchesnay et autres **: histoire d'entreprendre les réalités de l'entrepreneuriat,** éditions ESM, Paris, 2000, pp251-253.

-المقاربة الاقتصادية والنظام الرأسمالي:على الاخلاف في ما إذا كانت الافكار المتبلورة في المذهب التجاري والفيزيوقراطي افكارا علمية، فقد عرفت الفترة مابين القرن 15 والقرن 18 مفهوم المؤسسة أو المقاولة ذات الطابع التجاري والتي كانت تعتبر مصدر ثروة الأمم وبما أن الملك له مجلس الشوري يتكوّن من كبار التجار وهم طبقة الاغنياء في الدولة، فقد ظهر مفهوم المقاول-التاجر الذي تعزّر دوره بهيمنة النزعة الفردية التي اعتمدت كأساس للتعبير عن المصلحة الجماعية حيث أن غنى الملك من غنى الدولة.[4]

يرى الاقتصاديون، بصفتهم أول من اهتم بالظاهرة، أن المفهوم الحديث للمقاول ظهر مع الثورة الصناعية في إنجلترا؛ ففي القرن الثامن عشر تزايدت الاختراعات والانجازات الجديدة خاصة في الصناعات الرائدة مثل النسيج

[1]-Alain Fayolle : **introduction à l'entrepreneuriat**, éditions DUNOD, Paris, 2005, p10.
[2] -Ibid. p 11.
[3] -Thierry Verstraete : **entrepreneuriat connaitre l'entrepreneur, comprendre ses actes**, l'Harmattan, Paris,1999,p11-16.
[4]- Nicolas BrejonLavergnée : **Traité d'économie politique histoire-doctrines-théories,**éditions marketing, Paris, 1995,p132-149.

والحديد مما ساعد على تجميع رؤوس الأموال، إنجاز المنشآت وتطوير الأعمال وظهرت المؤسسات ذات الطابع العائلي. على ما يثار من جدل في العلاقة بين اقتصاديي المدرسة الكلاسيكية ونظيرتها المحدثة من حيث إذا كانت امتداد أو قطيعة، فالمتعارف عليه أن Say من ممثلي المدرسة الكلاسيكية المتفائلة في فرنسا. كان هذا الاقتصادي من مروّجي أفكار أبي الاقتصاد الكلاسيكي آدم سميث الذي تأثّر بإنجازات الثورة الصناعية في إنجلترا حيث تغير معنى الثروة ليرتبط بالعمل في مجال الصناعة خاصة.[1]

تضاعف عدد المؤسسات العائلية في القرن التاسع عشر إلا أنه، وعلى عكس الفترات الماضية ، كانت في أغلبها متوسطة وصغيرة ،ذات أسهم أو مسؤولية محدودة من الوضعية القانونية، ذلك بالإضافة إلى أنها ذات رؤوس أموال صغيره.[2]

وفي هذا المناخ جاءت أفكار "ساي" في فرنسا، التي لم تكن في نفس مستوى التقدّم الاقتصادي في إنجلترا، لتعزّز من دور المقاول في الديناميكية الاقتصادية. بنظرة فردانية يعمل المقاول أو المغامر أوالمجازف لأجل أهدافه الشخصية ولتحقيق استقلاله الاقتصادي بغض النظر عن مجال نشاطه، فهو ينشط ويقدّر حساباته آخذا بعين الاعتبار كل عوامل الانتاج حسب معطيات السوق الذي يعتبر مفهوما محوريا في الاقتصاد الكلاسيكي. بالنسبة لساي يقوم المقاول بدور الباحث/العالِم ودور العامل اليدوي المنفِّذ ، ويمكنه أن يتداول في نشاطه بين ثلاث مهام: البحث، التطبيق أو التنفيذ الصناعي، وصنع المنتوج وفقا للطلب السوق وهذه الوظائف الثلاث تحدّد مدى تحقيقه لمصلحته التي ينشدها ، وحتى يتجاوز الكساد لا بد عليه ،حسب نفس الاقتصادي، أن يتجاوز العمل والإنتاج الروتيني الذي يميّز العمل الانتاجي المباشر ليبلغ مفهوم الابتكار-l'innovation- وذلك تجنّبا لتقلبات السوق وأذواق المستهلكين.[3]

اختلفت وجهة نظر Ricardo ممثل المدرسة الانجليزية المتشائمة، الذي عاش وبلور أفكاره في فترة تميّزت بانقسام طبقي كبير بين الفقر المدقع والثّراء الفاحش فكان أكثر اهتمامه في التساؤل عن توزيع الثروة متجاوزا اشغال سميث بالبحث عن أسباب ثروة الامم والدول. حسب طرحه فإن صفة المقاول تُنسب لمالك رأس المال الوحيد الذي لديه القدرة على تحمّل المَخاطر.

أما بالنسبة للمدرسة الكلاسيكية المحدثة فقد تغيّر مفهوم العقلانية المطلقة إذ أصبحت إجرائية فقط، ذلك أن اتخاذ القرارات قد يكون ذاتيا بل ومغلوطا خاصة أن المعلومات عن السوق وفق قانون العرض الطلب لا تتوفّر دائما وبدقة. وعليه فالمقاول ونظرا لعدم تحكّمه الكامل في ميكانيزمات السوق ليس سوى تابعا بل ونجد في المدرسة النمساوية المحدثة أن دور المقاول يصبح، والوضع كذلك، مكلفا بالبحث والتقصي عن المعلومات الصحيحة والدقيقة عن معطيات السوق بينما توكل مهمة التنظيم الى" المسيّر".[4]

وجاء طرح Schumpeter ليمجّد ويعظّم دور المقاول، ويرى أن دافعه الوحيد ليس فقط تحقيق الربح وإنما البحث عن الجديد في مجال الاستثمار ولذلك يعتبره بطلا فهو قبطان الصناعة لما لديه من بعد نظر يبنى على حلمه

---

[1]- Alain Samuelson **: Les grands courants de la pensée économiques concepts de base et questions essentielles ,** OPU, Alger, 1993,p45-71.

[2]- Pierre-André JULIEN et Michel Marchesnay : **L'entrepreneuriat**, éditionsEconomica, Paris, 1996,p21-22.

[3]-Khaladi Mokhtar : **Introduction à l'économie politique**, OPU, Alger,2004,p 18-23.

[4] -Muriel Maillefert : **L'économie du travail concepts, débats et analyses,** éditions Studyram, France ,2004, p 17-21.

في بناء مملكة خاصة بروح ورغبة في الفوز وكذا بناء وإنشاء مؤسسات جديدة لم توجد من ذي قبل. وهنا يبرز مفهوم "الإبتكار" ليكون محوريّا. وعلى ما أولاه هذا الاقتصادي من أهمية للمقاول في الدورة الاقتصادية ، إلا أنه انتقد ووصفبالمثالية لأن التحولات التي مرّ بها النظام الرأسمالي حوّلت المقاول الى مجرّد مسيّر لمؤسسة قائمة دون بحث عن تجاوز العمل الروتيني والبحث عن الجديد والابتكار.

كما يمكن أن نشير الى المفهوم لدى Alfred Marshell والذي يميّز بين المقاول في مجال الاعمال والذي يصفه بالتلاعب وعدم النزاهة، عن المقاول المنظّم والمنسّق للعمل داخل مؤسسته كما يحلل مفهوم المقاول في انتماءاته الطبقية والجماعية والتي تعدّ لازمة وضرورية لنجاحه وتجاوزا بذلك نوعا ما النزعة الفردانية التي تميّزت بها أعمال من سبقوه.[1]

هنا يمكن أن يتبادر الى الذهن سؤال محوري هل من ميزات وخصائص تتوفّر لدى فئة المقاولين تميّزهم عن غيرهم؟ وإن وجدت ماهي؟ هل يكمن اكتسابها أم هي فطرية ؟ لم تكن هناك إجابة واحدة ويمكن تلخيص التساؤلات فيما يلي:[2]

الأسئلة الرئيسة	*ماذا؟* *-مقاربة وظيفية*	*من/لماذا؟* *مقاربة حول الافراد*	*كيف؟* *مقاربة حول العملية*
الفترة الزمنية	منذ 200 عام	منذ بداية الخمسينيات	منذ التسعينيات
المجال العلمي التخصصي	اقتصاد	علم النفس،علم النفس الاجتماعي ، علم النفس المعرفي، الانثروبولوجيا الثقافية.	علوم التسيير ، نظريات التنظيمات
موضوع البحث	وظائف المقاول	الخصائص الشخصية، السمات الفردية للمقاولين والمقاولين المستقبليين	عملية إنشاء المؤسسات الجديدة أو أي نشاط جديد
أنموذج التحليل	الوضعية	الوضعية ،علم اجتماع الفهم	البنيوية، الوضعية
المنهج المتبع	الكمي	كمي/كيفي	كيفي/كمي
الفرضيات المبدئية	يلعب المقاول أو لا يلعب دورا	يختلف المقاول في خصائصه وسماته عن غيره	تختلف عمليات أنشاء المؤسسات والمشاريع الجديدة

وبالإضافة إلى المقاربة الاقتصادية للمقاولاتية والمقاول المبنية على البارادیغم الوظيفي أي على مايقوم به المقاول في العالم الموضوعي والواقعي، ظهرت أخرى وصفية سببية تهتم بصفات المقاول وتأثير المحيط في صقل هذه السمات. وللإشارة فالبحث في هذا المجال لا تزال الجهود فيه مبعثرة لكن منذ ثمانينيات القرن الماضي.[1]

[1] -Alain Fayolle : **introduction à l'entrepreneuriat**, Op cit.p.p10-11.
[2]- Ibid.p17.

-**مقاربة الصفات أو السمات الشخصية للمقاول:** كما يوضح الجدول أعلاه فإن المقاربات النفسية تركز على الافراد"من؟" وعليه فهي تعمل على بناء معارف تبحث في السمات والصفات الفردية والشخصية للمقاولين والدوافع التي تقف وراء تميز شخصياتهم وسلوكاتهم ومسارات حياتهم الاجتماعية ،وللإشارة هناك تفصيل في ذلك بين السمات والسلوك والموقف. والهدف هو حصر أهم السمات المشتركة لديهم ومحاولة بناء نموذج يكمن اكتسابه من خلال التعلّم. فما هو الفطري لديهم وما هو غير ذلك؟

وعلى كل فالبعد الفطري في دراسة سمات المقاول قد تمّ دحضه من قبل المختصين في العلوم السلوكية. ويمكن إدراج بحث "ماكس فيبر" حول" الاخلاق البروتاستانتية وروح الرأسمالية" لإبراز دور القيم الاجتماعية والدينية في البناء الجزئي لروح المغامرة والبحث عن كل ما هو جديد. كما أن McClelland كان قد اقترح فكرة الحاجة الى تحقيق الذات، وعبر تجربة قام بها وجدها صفة لازمة إضافة الى الثقة العالية في النفس والقدرة على حلّ المشكلات والخروج من الوضعيات الصعبة.

تتالت الدراسات في نفس الاتجاه ، ويشير Filion أن هذه المقاربة لم تصمد أمام الواقع لأنها تعتمد على رابط واحد وهو هشّ وغير مقنع ولا كاف، وفي نفس الوقت يشير ألى دراسة مهمة في التحليل النفسي قام بها أحد الأساتذة -Manfrend– الذي اهتم بعلم نفس المقاولين وسلوكاتهم. وتوصل الباحث أن هؤلاء لديهم سلوكات "منحرفة" حيث أن ما يحثهم ويجذبهم الى الخوض في مجال المؤسسات والبحث عن العمل الحر نتيجة لتجارب حياتية تعود إلى الطفولة أين تميّز المحيط العائلي بالعدوانية وكثرة المشاكل النفسية والعاطفية. هذا ما ولّد لدى بعض الافراد نفورا من الآخرين إضافة الى عدم قدرتهم على تقبل العمل تحت سلطة الغير.[(2)]

نحو محاولة لبناء علم اجتماع للمقاول والمقاولة:

لقد جاء علم الاجتماع الاقتصادي الجديد وبشكل خاص اجتهادات Polanyiو Grannoveter التي بينت حدود ونقائص المقاربات الاقتصادية بل وحتى النفسية في تفسير الظواهر الاقتصادية بما في ذلكما تعلّق بالمقاول والمقاولاتية، فما الذي جاء به الاثنان حتى يكون لعلم الاجتماع والباحث دور في تفسير ذلك استنادا لأنموذج التحليل الملائم؟ .لقد جاء طرح الاثنين بناء على ما أثبته الواقع المعيش في أن اتخاذ القرار في المجال الاقتصادي المرتبط بالعقلانية المطلقة لدى الاقتصاديين أو في غيره. ويعزى ذلك إلى تدخّل عوامل تتعلّق بالمحيط بكل أبعاده في الحدّ من المعنى المطلق للعقلانية بحكم الطابع الاجتماعي للأفراد مما يعطي مجالا للتفاعل وتبادل التأثير والتأثّر كما أن هناك مؤسسات ذات صفة قانونية وتشريعية تؤثّر على القرارات الفردية العقلانية.[(3)]

على ما سبق ذكره فلكل مجتمع قوانينه وظواهره الاقتصادية الخاصة به والتي تصاغ وفقا لسياقاته الثقافية والاجتماعية والسياسية والتي تختلف عن غيرها في مجتمعات أخرى ذلك أن الظواهر الاقتصادية هي ظواهر

---

[1] -Alain Fayolle : **entrepreneuriat apprendre à entreprendre**, éditions DUNOD, Paris, 2012 ,p1.

[2]- Filion L.J : « le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendance » Cahiers de recherche № 01, HEC, Montréal,1997,p36.

[3]-Ronan Le Velly : « La notion d'encastrement : une sociologie des échanges marchands ». halshs.archives.fr/.../le Velly-sociologie_du_travail-EncastrementMars2014 [02.03.2014]

اجتماعية في جوهرها لتعلّقها بالإنسان كأحد الأطراف الهامة في مختلف عمليات الدورة الاقتصادية من الانتاج الى التوزيع و الاستهلاك.(1)

وقد كان "ماكس فيبر" من علماء الاجتماع الاوائل من تناول ذلك. وإضافة إلى ذلك يمكن الإشارة الى دراسات ميدانية أخرى تثبت وجود عوامل تتعلّق بالمحيط الذي يعيش فيه المقاول مثل الأسرة، النظام التربوي، المؤسسات القانونية وغيرها في إيجاد ما يعرف بالثقافة المقاولاتية والتي تتضمّن العوامل المحفّزة على إنشاء المؤسسات الجديدة.

في هذا الصّدد يبرز مفهوم "بيار بورديو" habitus تعبيرا عن مجموع القيم التي تتكوّن في الذاكرة الجماعية للأفراد والجماعات، تتجاوزهم وتحدّد سلوكاتهم وأنماط تفكيرهم ؛ وقد استعمل هذا المفهوم في نفس السياق والمعنى لدى أحد الباحثين في الثقافة المقاولاتية وهو Hofstede بما في ذلك البعد الاقتصادي والتاريخي والهوية الثقافية والخصائص الجغرافية. ولعلّ هذا مايفسّر جزئيا الاختلافات بين المقاولين ونشاطهم في أنشاء المؤسسات الجديدة بين البلدان بل وحتى في نفس البلد خاصة أين تتعدّد الجاليات .(2)

أشارت الأبحاث الى أن المحيط العائلي من خلال التنشئة قد يساعد على التعلّم بالنسبة للعائلات ذات التقاليد في الأعمال الحرّة والمقاولة. ففي الولايات المتّحدة مثلا كشفت نتائج بعض الدراسات أن ما بين 50% إلى 70 %من مسيّري المؤسسات هم لآباء امتهنوا العمل الحر وعليه اعتبر المحيط الأسري والعائلي مدرسة مهمة في اكتساب وتعلّم أساسيات وثقافة المقاولاتية. إلا أن البعض الآخر من الباحثين تساءل لماذا وكيف تفسّر النسبة المتبقية من الأفراد الذي ليس لديهم نفس المسار المهني لآبائهم؟[3]

وهنا يجب قراءة الدراسات في سياقاتها؛ لأن تعدّد الإثنيات في الولايات المتحدة بل في انجلترا، وإن بشكل مختلف نوعا ما، يعطي تفسيرات مغايرة بالنسبة للمقاولين خارج الانتماء الطبقي الاجتماعي والثقافي. وهنا تأتي نظرية "الإقصاء" أو" التهميش" بالنسبة للأفراد المنتمين لإلى الاقليات والذين يلجؤون الى إنشاء مؤسسات هروبا من البطالة والبحث عن المكانة والاعتراف الاجتماعيين وفي الآن ذاته تكون علاقاتهم محدودة بحثا عن الاستقلالية.(4)

-التجربة الجزائرية في الانتقال إلى اقتصاد السوق: مكانة للمقاول والمؤسسات المتوسطة والصغيرة:

لا شك أن المهتم بالاقتصاد الجزائري يجد الكثير من الكتابات والبحوث في مختلف التخصصات من علم الاقتصاد إلى علم الاجتماع ،والتي تناولت بالتحليل تلك التجربة منذ الاستقلال بين التبرير والانتقاد. وبغض النظر

[1] - Sébastien Plononiczak : « Action économique et relations sociales : un éclairage sur la notion d'encastrement chez Karl Polanyi et Mark Granovetter », CNRS, Paris, 2002, p 03-16.www.univ-paris.fr/eepph/IMG/PDF/wp2002_07.pdf.

[2]-Khalil Assala : « Impact de la culture nationale sur les comportements managériaux de jeunes entrepreneurs algériens ». www.entrepreneuriat.com/upload/media/8journée_khalilAssala.pdf. [30.05.2014]

[3]-Fabian REIX : « les logiques d'action à l'œuvre dans l'acte d'entreprendre ».Revue Internationale sur Le Management et l'Humanisme № 01-NE-mars/avril 2012-Ethique et Organisation. rimhe.com/ uploaded /rimhe-reix-mars.avril n 01-12.pdf .p 38-45.[23.03.2014]

[4] -Jean-Charles Cachon : ‹‹le métier d'entrepreneur des compétences à developper››./pdf/le-metier-dentrepreneur-des-competences-a-developper-acquerir-et-maitriser.pdf» [22.2.2014]

عن الخلفيات الايديولوجية للباحثين فيمكن القول أن لكل فترة سياقاتها التي تبرّرها وتجد لها تفسيرات وذلك بما تفرضه الظروف الداخلية والخارجية.(1)

فرضت التحولات الدولية وظاهرة العولمة على الدول السائرة في طريق النمو، مراجعة سياساتها التنموية والانخراط في الاقتصاد المعولم من خلال تبني المعايير المحدّدة لذلك كالانضمام إلى منظمة التجارة العالمية وإعادة هيكلة الاقتصاد والضغط على هذه الدول ،تحت وطأة العجز المالي، إلى البنك العالمي وصندوق النقد الدولي وهذا ما زاد من ثقل الديون المجدولة وبالتالي التبعية إلى هذه المنظمات.

وبهدف الانخراط في اقتصاد السوق ،بحكم التوجه العاملي نحوه بعد انهيار القطب الاشتراكي وما ارتبط به من ايديولوجيات ، شرعت الجزائر منذ نهاية الثمانيات في إصلاحات رغم كل الصعوبات على المستوى القانوني التشريعي وعدم الاستقرار السياسي الذي أثّر على الجو العام للاستثمار.

ومن أهم ما ميز التوجهات الجديدة للسياسات الاقتصادية ،من ضمن أخرى، انسحاب الدولة من المجال الاقتصادي بعد الصعوبات والضغوطات التي تمخضت في فترات سابقة ودون أن يعني ذلك أن تدخل الدولة لا يستند في ظروف أخرى إلى تبريرات جد مقنعة ومن الموضوعية بمكان، وتاريخ الاقتصاد في دول أخرى وكذا تاريخ الأفكار الاقتصادية يطلعنا أن تدخّل الدولة وفي النظام الرأسمالي كان حلاً لكثير من المشكلات على مستوى الاقتصاد الكلي في فترات الأزمات التي عرفتها الدول الأكثر تقدما.(2)

ونظرا لما للقطاع الخاص من دور في الديناميكية الاقتصادية في نظام الاقتصاد الحر عملت الجزائر على إيجاد ترسانة قانونية وإجراءات تشجيعية متعلّقة خاصة بالمؤسسات المتوسطة والصغيرةوقد تم ،في فترة ما إنشاء وزارة الصناعة والمؤسسات الصغيرة وترقية الاستثمار MI-PME-PI.(3) ولإضافة إلى خوصصة القطاع العام نظرا للصعوبات التي عرفها مؤسساته، جاء التشجيع على خلق مؤسسات جديدة بصيغ ثلاث تتلخص في الاستثمار الخاص بنسبة تقارب 70% ، المؤسسات المصغّرة الموجّة للشباب عبر الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشبابANSEJ بنسبة تقارب 29% والشركات المعلنة لإفلاسها والتي بيعت لبعض العاملين بها أي التّصفية(4)

ومن أهم ما قامت به الدولة في هذا الصّدد إنشاء: المجلس الوطني للاستثمار-الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار-الوكالة الوطنية لدعم المؤسسات المتوسطة والصغيرة-مراكز الدعم والتسهيل-صندوق ضمان القروض لـ م،م،ص –المجلس الوطني للاستشارة في م،م،ص- الصندوق الوطني للضمان على البطالة لما بين 35و50 سنة-

---

[1]-Ahmed Hanni : **Le cheikh et le patron usage de la modernité dans la reproduction de la tradition,** OPU, Alger, 1993, p138-139.

[2]-Rachid Bendib :**L'Etat rentier en criseéléments pour une économie politique de la transition en Algérie**,OPU,Alger,2006,p69-73.

[3]-Tebani Amel : **Privatisation des entreprises publiques économiques en Algérie**, belkeiseéditions, Alger, 2011,p 139-140.

[4]- Khalil Assala **:** « PEM en Algérie : de la création à la mondialisation », actes de colloque l'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales 25,26,27 octobre 2006, Haute Ecole de Gestion, p2-4,Fribourg,Suisse.saji.olympe.in/ehha/communication/beztouh.pdf ? id=1019[22.02.2014.].

الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغّر.(1) ومن أهم ما يعرفه الانتقال إلى الاقتصاد الحر بطء العملية وبالرغم من كل الجهود

أما عن المقاول لفاعل رئيس في مجال المؤسسات المتوسطة والصغيرة ، فعلى قلّة الدراسات المتعلّقة بخصائص وتصنيف المقاولين الجزائريين وعدم الاتفاق على رصد كل المعطيات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائري وإيجاد العلاقة بينها وبين نشأة هذه الفئة من الفاعلين الاقتصاديين الجدد ،إلاّ أنه يكمن الإشارة إلى نتائج دراسات ميدانية تناولت بالتحليل تصنيفات المقاولين وبعض خصائصهم آخذت بعين الاعتبار المحيط العام من العائلة إلى الدين والثقافة.

في دراسة قام بها أحد الباحثين بمدينة تلمسان معتمدا على استمارة تحوي على خمسين سؤال موزعة على ثمانية أبعاد مع 32 مقاول بهدف ايجاد العلاقة بين النسق القيمي على ممارسة المقاولين لأعمالهم، أنماط تسييرهم وكذا أنماط تسييرهم المعتمدة ليجد في النهاية العلاقة بين السياقات المجتمعية ونشأة ووجود فئة المقاولين.

أوضحت الدراسة أن المؤسسة نسق اجتماعي ثقافي تتأثّر بالخصائص العائلية للمقاول الذي هو كذلك المسيّر والمالك .ولاحظ الباحث أن نمط تسييره وعلاقته بالمرؤوسين يشبهان ما هو موجود داخل العائلة والأسرة وهو امتداد لها ويعبّر عن النمط التقليدي في التسيير أين تأخذ الوظيفة الاقتصادية مسارا غير ذلك الذي عرف لدى المقاولين في النموذج الغربي.

وفي إشارة إلى دور العامل الثقافي وجد الباحث أن المقاولين بوصفهم المالكين المسيّرين يخرج ما يعرف في ثقافة المسلمين بفريضة "الزكاة" والتي يمنحها في أحيان كثيرة للعاملين ذوي الدخل الضعيف بهدف الحصول على الأجرو البركة في الثروة والساهمة في التكافل الاجتماعي كذلك.(2)

ولا يمكن الحديث عن التحليل السوسيولوجي للظاهرة المقاولاتية ودور المقاول دون الإشارة إلى الدراسات الميدانية الجادّة والمهمة لعالم الاجتماع مصطفى مضوي حول مشروع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وكذا المقاولين الجزائريين في المهجر وفي الجزائر.

ولا يسع المجال لتناول كل ذلك بالتفصيل لكن سنشير إلى أهم الابعاد السوسيولوجية في دراسة وتحليل المقاولاتية وبالتالي تجاوز الاحتكار المفاهيمي والبراديغمي في تناول الظواهر الاقتصادية مادام الانسان هو أحد أهم عوامل الانتاج في كل مختلف العمليات الاقتصادية.

وللتذكير فالمؤسسات المتوسطة والصغيرة في الجزائر كأحد أهم آليات اقتصاد السوق، لها خصائصها التي تميزها عن غيرها في دول أخرى في المؤشرات والتي من أهمها:

-العدد الهام للمؤسسات المتوسطة الذي بلغ حسب آخر الاحصائيات لوزارة المؤسسات المتوسطة بين 2007و2008 من 396.972 إلى 432.068 مؤسسة.(1)

1-SultanaDaouad : « les nouvelles stratégies d'intervention vis-à-vis de la PME au Maghreb : cas de l'Algérie », actes de colloque : la vulnérabilité des TPE et des PME dans un environnement mondialisé du 27 au 29 mai 2009www.entreneuriat.auf.org/IMG/pdf/A5C16_FINAL.pdf.[25.01.2014].

2-LachachiTabetAoualiWassila : L'entrepreneurAlgerien émergence d'une nouvelle classe. Actes de colloque متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية يومي 17و18 أفريل 2006ratoulrecherche.arabblogs.com/206.lachachi.TABET.pdf. [11.03.2014].

-تتوزع هذه المؤسسات في قطاعات غير تلك التي يتواجد فيها القطاع العام بنسبة قوية: التجارة- النقل والمواصلات-والصناعات الغذائية إضافة إلى بع المقدّمة للخدمات كالعقار والصيد بنسب ضعيفة.-بالنسبة للتشغيل فالملاحظ أن المؤسسات المصغّرة والتي تعرّف بما بين 1و9 عمّال ، لها حصّة الأسد.

لقد قام الاقتصاديون بتصنيف المقاولين حسب الخصائص التي رأوها ملائمة ، وأتى الباحث بتصنيف يخضع لتحليل سوسيولوجي أكثر منه اقتصادي يمكن تلخيصه في الجدول التالي:[2]

الصنف	الخصائص
-المقاول العائد والمتأقلم entrepreneur reconverti	موظفين وإطارات سابقين عادوا من القطاع العام لممارسة العمل الحر، أكثر من 50 سنة سنّا، ذوي مستوى دراسي يفوق البكالوريا في تخصصات تقنية في الغالب مع الاستفادة من تكوينات سابقة في القطاع العام
-المقاول المرغم Entrepreneur contraint	العمال المسرّحون على إثر إفلاس بعض المؤسسات الكبرى، خبرة مهنية تفوق العشرين سنة.
-المقاول المهاجر Entrepreneur migrant	جزائريون هاجروا في سن مبكّرة إلى فرنسا، اكتسبوا خبرة مهنية في مجالات عدة منها التجارة أو العمل المأجور استفادوا من التسهيلات القانونية في تشجيع القطاع الخاص في الجزائر.
-المقاول الشاب Entrepreneur jeune	فئة حاملي الشهادات الجامعية وجدوا صعوبة في الادماج المهني ، الاستفادة من الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب والتي لا تتكفل فقط بالجامعيين فقط

في قراءة سوسيولوجية تعرّض مضوي في سياقات تاريخية وبالاعتماد على طرح نقدي لتحليل ماكس فيبر عن دور العامل الديني كبعد ثقافي ، في توجهات الأفراد نحو قيمة العمل والوقت والبحث عن الثروة.

عرض الباحث أهمية العمل في تاريخ العالم المسلم عموما منذ مجيء الاسلام وكذا بالاستشهاد بالنصوص من القرآن والسّنّة وإن كانت هناك بعض التحفظات على ذلك ، لأن تفسير النص القرآني يتطلب العودة إلى أهل الاختصاص في الشريعة الاسلامية ذلك أن الاسلام دين لم يخضع للتحريف مثل غيره كما أنه ليس دينا وضعيا يتغير بتغير الأزمان بل صالح في كل الظروف والمجتمعات بعيدا عن النظرة البراغماتية والنفعية.

خاتمة:

جاء هذا المقال محاولة لتسليط الضوء على ظاهرة جديدة نسبيا في الجزائر ألا وهي المقاولاتية ذات الارتباط الوثيق بالنظام الرأسمالي منذ بوادره الأولى و كان الاقتصاديون سباقين في التحليل والدراسة الموضوعية لهذه الفئة

[1]- Ministère des PME : Bulletin d'information économique, direction des systèmes d'information économique, n 13, trimestre 1, 2008, Alger.

[2]– Mohamed Madoui : **Entreprises et entrepreneurs en Algérie et dans l'immigration essai de sociologie économique**, édition Karthala, Paris, 2012, p69-77.

بالتركيز على نخلقالثروة،روح المغامرة وكذا الابتكار التي جعلت مقاربات تفسيرية لظهورها منها ماارتكز على الوصف أو السببية أو الوصف المبني على ما يقوم به المقاول. لكن منذ ثمانينيات القرن الفائت اتضح أن سمات المقاول لا تتعلق فقط بالسمات الفردية لكن يمكن اكتسابها بالتعلم وتشجيع روح المقاولة ونشر ثقافتها.هنا جاء دعم علم الاجتماع الاقتصادي الجديد في إسناد الظواهر الاقتصادية إلى العامل الاجتماعي والثقافي مادام الانسان، مهما كان موقعه، اجتماعيا بطبعه مما يجعله شديد الارتباط والتبعية إلى غيره وبذلك تسقط أسطورة العقلانية المطلقة.

وفقا لضغوط اقتصاد السوق الذي صار ظاهرة عالمية، كان لزاما عل الجزائر ايجاد ظروف جديدة لمعطيات غير تلك التي بررت هيمنة القطاع العام وعزّزت دور الدولة، بتشجيع القطاع الخاص لإيجاد مصادر للثروة خارج المحروقات والذي كانت نموذج المؤسسات المتوسطة والصغيرة ركيزة له وذلك نظرا لبعض خصائصها وعليه برزت فئة جديدة متمثلة في المقاولين. تبين من خلال رصد الدراسات أن للثقافة والدين والتنشئة الاجتماعية من الأسرة إلى الجامعة دور في ظهور ونجاح هذه الفئة وبالتالي تجاوز المركزية العرقية وهيمنة النموذج الغربي.من التوصيات التي يمكن الوصول إليها:

-الاخذ بعين الاعتبار ما تمليه العولمة اقتصاديا في وضع البرامج المدرسية؛

-محاربة البيروقراطية التي تعرقل الشباب وكل المبادرات الفردية من خلال التخفيف من الاجراءات الإدارية والتي ثبت أنها الاطول؛

-تعزيز العلاقة بين الجامعة والشركاء الاجتماعيين من خلال الاتفاقيات وإدراج مواد مثل الثقافة المقاولاتية ومختلف المقاربات التي تساعد الشاب على خلق مؤسسته الخاصة بعيدا عن ثقافة العمل المأجور في القطاع العام؛

-إيجاد جسور بين الباحثين في مختلف التخصصات التي من شأنها البحث في الثقافة الجزائرية وما تحويه من خصائص مشجّعة على الابداع وروح المقاولة وبالتالي تجاوز الوصفات الجاهزة؛

-إنشاء مرصد للمقاولين والمقاولاتية تحسّبا لكل اضطرابات سوق المحروقات والطاقات الغير متجدّدة.

قائمة المراجع:

الكتب:

-Ahmed Hanni : **Le cheikh et le patron usage de la modernité dans la reproduction de la tradition,** OPU, Alger, 1993,

-Alain Fayolle : **entrepreneuriat apprendre à entreprendre**, éditions DUNOD, Paris, 2012

-Alain Fayolle : **introduction à l'entrepreneuriat**, éditions DUNOD, Paris,2005.

-Alain Samuelson **: Les grands courants de la pensée économiques concepts de base et questions essentielles,** OPU, Alger, 1993.

- Khaladi Mokhtar : **Introduction à l'économie politique**, OPU, Alger, 2004.

-Mohamed Madoui : **Entreprises et entrepreneurs en Algérie et dans l'immigration essai de sociologie économique**, édition Karthala, Paris, 2012**.**

-Muriel Maillefert : **L'économie du travail concepts, débats et analyses,** éditions Studyram, France ,2004,

-Nicolas BrejonLavergnée : **Traité d'économie politique histoire-doctrines-théories,** éditions marketing, Paris,1995.

-Pierre-André JULIEN et Michel Marchesnay : **L'entrepreneuriat**, éditions Economica, Paris, 199

6. Rachid Bendib : **L'Etat rentier en crise éléments pour une économie politique de la transition en Algerie**, OPU, Alger, 2006
- Tebani Amel : **Privatisation des entreprises publiques économiques en Algérie**, belkeise éditions, Alger, 2011.
-Thierry Verstraete : **entrepreneuriat connaitre l'entrepreneur, comprendre ses actes**, l'Harmattan, Paris, 1999.

المجلات:

-garner Williams :« whois An Entrepreneur ? Is the wrong Question», American Journal of Small Bisness,Volume 12, № 4,1988.
- Filion L.J : « le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendance » Cahiers de recherche № 01, HEC, Montréal, 1997.

الروابط الالكترونية:

-Ronan Le Velly : « La notion d'encastrement : une sociologie des échanges marchands ». halshs.archives.fr/…/le Velly-sociologie_du_travail-EncastrementMars2014 [02.03.2014]
- Sébastien Plononiczak : « Action économique et relations sociales : un éclairage sur la notion d'encastrement chez Karl Polanyi et Mark Granovetter », CNRS, Paris, 2002.www.univ-paris.fr/eepph/IMG/PDF/wp2002_07.pdf.

-Alain Fayolle : « le métier de créateur d'entreprise ». www.ayrolle.com/chapitres/ 9782708 128262/ TPM_fayolle.pdf.[05.05.2014].
-Khalil Assala : « Impact de la culture nationale sur les comportements managériaux de jeunes entrepreneurs algériens ». www.entrepreneuriat.com/upload/media/8journée_khalilAssala.pdf. [30.05.2014]
-Fabian REIX : « les logiques d'action à l'œuvre dans l'acte d'entreprendre ».Revue Internationale sur Le Management et l'Humanisme № 01-NE-mars/avril 2012-Ethique et Organisation. rimhe.com/ uploaded /rimhe-reix-mars.avril n 01-12.pdf .[23.03.2014]
[1] -Jean-Charles Cachon : « Entrepreneurs : pourquoi, comment, quoi ? »...
- Khalil Assala **: «** PEM en Algérie : de la création à la mondialisation », actes de colloque l'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales 25,26,27 octobre 2006, Haute Ecole de Gestion, p2-4,Fribourg,Suisse.saji.olympe.in/ehha/communication/beztouh.pdf ? id=1019[22.02.2014.].
[1] -SultanaDaouad : « les nouvelles stratégies d'intervention vis-à-vis de la PME au Maghreb : cas de l'Algérie », actes de colloque : la vulnérabilité des TPE et des PME dans un environnement mondialisé du 27 au 29 mai 2009www.entreneuriat.auf.org/IMG/pdf/A5C16_FINAL.pdf.[25.01.2014].
-LachachiTabetAoualiWassila : L'entrepreneur Algérien émergence d'une nouvelle classe. Actes de colloque 2006 متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الدول العربية يومي 17و18 أفريل ratoulrecherche.arabblogs.com/206.lachachi.TABET.pdf. [11.03.2014].
- Ministère des PME : Bulletin d'information économique, direction des systèmes d'information économique, n 13, trimestre 1, Alger,2008.



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue internationale

N°33
DECEMBRE 2014

ISSN 1112-4652